Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9070206
Centre d'intérêt : 751

Gagnon, Lise

Comment développer des attitudes positives afin d'augmenter le goût de la lecture au primaire / par Lise Gagnon. -- [Trois-Rivières?] : L. Gagnon, 1990

iii, 108 f. : ill. ; 28 cm

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. 107-108.

Vedette(s)-seconde(s)-matière(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s) : Lecture * Français (Langue) * Motivation d'apprentissage * Motivation de l'étudiant * Relations maître-élèves * Programme d'études * Primaire (Ordre d'enseignement)

L'auteure recherche une stratégie pédagogique susceptible de développer des attitudes positives face à la lecture chez les élèves du primaire. Supposant que leur manque d'intérêt résulte d'un manque de motivation, l'auteure se base sur l'école de pensée qui prône un enseignement tenant compte des émotions et des sentiments des élèves. Pour ce qui est de la lecture, la stratégie élaborée tient compte du nouveau programme de français au primaire. L'expérimentation a été effectuée auprès d'une classe de 1e année du primaire durant la 4e étape de l'année scolaire et fut limitée à douze jours. La stratégie pédagogique expérimentée, nommée "les ateliers structurés", consiste à diviser les élèves selon leur force en sept groupes de quatre. On leur offre sept activités qu'ils vivent à tour de rôle. Divers renforçateurs sont intégrés à cette stratégie afin de créer un effet de prestige destiné à motiver l'élève. Ces renforçateurs peuvent être de répondre à une question aussitôt qu'elle est posée, permettre aux élèves de s'auto-évaluer, transmettre les résultats aux élèves dans la même demi-journée. Les résultats furent positifs à 50% en ce qui a trait à l'objectif visé.

Type de document :

9070208

UNIVERSITE DU QUEBEC

COMMENT DEVELOPPER DES ATTITUDES POSITIVES AFIN D'AUGMENTER LE GOUT DE LA LECTURE AU PRIMAIRE

par
LISE GAGNON
Programme de maitrise en éducation

Rapport de recherche
Présenté à
L'Université du Québec à Trois-Rivières
mars 1990

Merci à Monsieur Dominique Morissette, directeur de recherche, pour votre assistance d'une qualité remarquable, pour votre patience et vos encouragements.

Merci les amis et amies de ma classe ainsi qu'à "maman Murielle", pour votre collaboration.

Merci Ghislaine pour ton aide au niveau de la documentation.

Merci Claudette pour ta collaboration au niveau du matériel de lecture.

Merci Gisèle pour ta participation aux travaux d'ateliers, merci Imelda et Patricia pour la validation de la grille.

Merci Agnès et Hélène pour votre intérêt.

Merci Diane pour la lecture du document.

Merci à mes amies: Jocelyne, Monique et Suzanne pour votre soutien.

Merci à ma famille: Gaston, Sébastien et Line-Andrée pour votre compréhension.

Je désire vous témoigner ma profonde gratitude pour ces gestes et attitudes positives.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES..... ii

LISTE DES TABLEAUX ET APPENDICES..... iii

INTRODUCTION..... 1

CHAPITRE I La lecture..... 4

1.1 Les aspects de la lecture..... 4
1.2 Le processus d'apprentissage..... 5
1.3 La methodologie de la lecture..... 6
1.4 Les entrees en lecture..... 7
1.4.1 L'entree ideographique..... 7
1.4.2 L'entree syntaxique..... 7
1.4.3 L'entree morphologique..... 8
1.4.4 L'entree grapho-phonetique..... 9
1.4.5 L'entree semantique..... 9
1.5 L'apprentissage de la lecture..... 10
1.6 Les effets de la lecture..... 11
1.7 L'eleve en difficulte..... 13

CHAPITRE II La motivation..... 16

2.1 Le but de tout enseignement..... 17
2.2 Une façon d'agir..... 18
2.3 Comment s'apprennent les comportements..... 20
2.4 Les renforçateurs positifs et negatifs..... 21
2.5 Les trois categories de renforçateurs..... 23
2.6 Une etude..... 26
2.7 Les sources d'influence..... 27

CHAPITRE III L'elaboration d'un plan d'intervention..... 31

3.1 La planification..... 32
3.2 Les ateliers structures..... 33
3.3 Le contenu d'une activite..... 37
3.4 Les ressources humaines..... 38
3.5 Les ressources materielles..... 39
3.6 Le plan detaille de renforcement..... 42

CHAPITRE IV Le deroulement de l'experimentation..... 51

4.1 La collecte des donnees..... 51
4.2 La grille d'evaluation du goût de lire..... 51
4.3 L'adaptation de la grille..... 54
4.4 La consignation des renforcements..... 55
4.5 La grille d'observation des renforcements..... 56
4.6 L'enregistrement..... 58

4.7 Le contenu des ateliers de lecture..... 60
4.8 L'expérimentation..... 66

CHAPITRE V Les résultats de l'expérimentation et l'analyse... 72

5.1 Les résultats de l'expérimentation..... 72
5.2 L'analyse..... 73
5.3 Le retour au cadre théorique..... 81
5.4 L'analyse des renforcateurs..... 85
5.5 Des réajustements..... 88

CONCLUSION..... 90

APPENDICE A 97

APPENDICE B..... 100

APPENDICE C..... 104

BIBLIOGRAPHIE..... 107

LISTE DES TABLEAUX ET APPENDICES

Tableau 1 Roulette des ateliers..... 36

Tableau 2 Consignes écrites des tâches à réaliser..... 44

Tableau 3 Grille d'observation..... 57

Tableau 4 Feuille de route..... 61

Tableau 5 Résultats d'attitudes au prétest d'après la grille d'attitudes en regard de la lecture... 65

Tableau 6 Résultats de l'auto-évaluation et de l'évaluation par l'enseignante pour les périodes d'ateliers..... 67

Tableau 7 Feuille du résultat de l'élève à l'atelier Ordinateur..... 68

Tableau 8 Feuille du résultat de l'élève à l'atelier Mes sens..... 70

Tableau 9 Nombre de questions et de renforcements verbaux accordés aux élèves au cours des sept périodes d'ateliers 71

Tableau 10 Résultats d'attitudes au postest d'après la grille d'attitudes en regard de la lecture..... 74

Tableau 11 Graphique représentant les écarts entre les résultats du prétest et du postest..... 75

Tableau 12 Tableau des moyennes par équipe..... 76

APPENDICE A Questionnaire d'attitudes en regard de la lecture 97

APPENDICE B Grille d'attitudes en regard des mathematiques 100

APPENDICE C Grille des attitudes en regard de la lecture 104

INTRODUCTION

La présente étude constitue une des étapes importante dans un long processus de recherche plus ou moins formel en enseignement au primaire. Après avoir enseigné depuis plusieurs années et avoir suivi le cours des renouveaux pédagogiques, nous avons dû un jour, comme bien d'autres professionnels, définir les valeurs régissant notre enseignement. Partant de l'objectif très général de faire aimer l'école aux élèves sous notre responsabilité, nous avons donc exploré les diverses avenues qui différencient les stratégies pédagogiques. Nous avons graduellement acquis la conviction que si l'enfant aime la façon dont son enseignante intervient auprès de lui, si il aime ainsi davantage l'école, il aimera aussi apprendre et connaître les joies de la réussite scolaire.

Mais un objectif aussi général ne peut faire l'objet d'une recherche formelle au niveau de la Maîtrise en Éducation. Voilà pourquoi nous avons décidé de choisir un objectif plus spécifique afin de pouvoir isoler certaines composantes d'un enseignement ou d'un apprentissage en particulier. Notre choix s'est arrêté à l'apprentissage de la lecture et plus précisément sur l'apprentissage du goût de lire.

Lire représente un savoir-faire indispensable pour tous et cet apprentissage se fait principalement à l'école primaire. La lecture représente la base même de tous les futurs apprentissages de l'élève; quiconque lit aisément profite au maximum des informations relatives à toutes les matières, aussi bien en français, en mathématiques qu'en sciences.

Dans la pratique, les enseignantes oeuvrant à ce niveau constatent le peu d'intérêt pour la lecture de la part de certains de leurs élèves. Cette réalité préoccupe même le Ministère de l'éducation. C'est ainsi qu'il énonce l'objectif suivant dans son nouveau programme d'étude: "Motiver les écoliers à la lecture."(M.E.Q.,1981:23) Il suggère des activités susceptibles de développer le goût de lire. Ces activités tiennent surtout au choix des volumes ainsi qu'à la pratique quotidienne de la lecture. Pour que des élèves s'intéressent à des volumes quotidiennement, ces derniers doivent répondre à des critères précis où entre en ligne de compte, entre autres, l'intérêt des élèves, les illustrations, la variété des sujets et des genres de textes.

Depuis 1981, l'année d'entrée en vigueur du nouveau programme de français, nous constatons que les activités proposées ne semblent pas cependant parvenir à résoudre le

problème. D'autant plus que notre ambition consiste à amener les enfants à lire non seulement pour résoudre des problèmes de communication, mais pour parfaire leur culture et occuper une partie de leurs loisirs. Pour y arriver, tel que l'indique le présent rapport, nous nous sommes donnée comme objectif de découvrir des moyens pour développer chez nos élèves des attitudes positives par rapport à la lecture et d'utiliser ces moyens dans une expérimentation aussi systématique que possible, compte tenu des limites imposées par le contexte. Car nous avons mené cette expérimentation avec nos élèves et en profitant au maximum de notre expérimentation en enseignement primaire qui s'étend sur 19 années.

A l'aide d'écrits récents sur la lecture et sur la motivation, nous avons d'abord élaboré un plan d'intervention. Ce plan fut ensuite appliqué à notre classe de troisième année primaire. Les résultats enregistrés suite à l'expérimentation tenteront de faire la lumière sur le développement du goût de lire chez les enfants de cette classe. Dans le domaine de la lecture nous nous baserons sur le nouveau programme d'étude en français au primaire. Pour ce qui a trait à la motivation nous suivrons l'école de pensée qui prône un enseignement qui tient compte des émotions et des sentiments des élèves et des facteurs susceptibles de les influencer. Voilà en bref ce qui sera détaillé tout au long des cinq chapitres qui suivent.

CHAPITRE I

La lecture

La lecture représente un des instruments essentiels pour apprendre. Même si elle ne constitue pas le seul instrument, elle permet cependant d'apprendre beaucoup plus rapidement. Nous présentons, dans ce premier chapitre, ce facteur d'apprentissage en insistant d'abord sur sa nature puis sur les diverses méthodes qui permettent de l'enseigner et de l'apprendre. Nous rappelons enfin les conséquences que la lecture a sur les autres apprentissages et sur les stratégies d'enseignement.

1.1 Les aspects de la lecture

Que se passe-t-il lorsqu'on lit? Sans s'en rendre compte, on décode et on tente de saisir la pensée de l'auteur. Ceci réfère au processus d'apprentissage. De plus, on lit toujours dans une intention, on a une raison de lire: on parle alors de l'aspect instrumental de la lecture.

On peut affirmer du jeune enfant capable de reconnaître des mots, sans pouvoir les joindre les uns aux autres, son incapacité de lire. S'il a appris à décoder un certain nombre de mots sans la possibilité de trouver le sens du message, il n'a alors acquis qu'une partie de son apprentissage de la lecture.

Certains enfants croient savoir lire s'ils décodent les mots et les phrases d'un texte. En fait, si le sens de l'ensemble des mots leur échappe, ils ne savent pas lire le texte qui leur est présenté. Le texte accessible contient, en large part, des informations que l'enfant connaît déjà ou qu'il s'attend de retrouver, à 80% environ. Le texte demeure accessible à cette condition. Bref, lecture et sens du message sont indissociables.

1.2 Le processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage de la lecture s'avère incomplet tant et aussi longtemps que le décodage et la saisie du sens ne sont pas, en grande partie maîtrisés dans un texte adapté à l'âge de l'enfant. Certains parents ne donnent plus d'aide à leurs enfants au niveau de la lecture, lorsque ces derniers démontrent leur habileté à décoder! Serait-ce par manque d'informations?

Si l'enfant acquiert un bonne maîtrise de la lecture, cela veut-il dire pour autant qu'il sera un lecteur assidu? Pas nécessairement, encore lui faut-il une raison de lire. L'enfant lit pour acquérir de nouvelles connaissances, pour se distraire, pour vérifier l'idée qu'il a de quelque chose. En tout temps, il doit interpréter et être capable d'évaluer l'idée de l'auteur; ainsi il développe son sens critique. "La lecture est un des instruments les plus efficaces du

développement systématique du langage et de la personnalité." (Bamberger,1975:7)

Un lecteur se différencie d'un autre dans une large part selon sa culture. S'il évolue dans un milieu stimulant, à l'intérieur duquel le simple fait de lire attire l'attention des autres personnes de son environnement immédiat, il a plus de chance de lire de façon assidue. Ce lecteur apprend et partage une foule d'informations qui enrichissent ses connaissances. D'autre part, là où la lecture dérange, là où on la considère comme obligatoire à l'école seulement, là où le simple fait de devoir aider l'enfant contrarie, l'enfant est dépourvu car le milieu n'offre aucune stimulation d'ordre culturel à l'enfant. Quoique potentiellement "bon lecteur", cet enfant risque de n'apprendre que le minimum par la lecture, son milieu n'étant pas sensibilisé au fait que savoir lire, c'est aussi savoir apprendre. La lecture est "un processus actif s'appuyant sur les connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde". (Giasson:1983:45)

Voyons comment devrait s'enseigner la lecture selon les plus récentes recherches dans ce domaine.

1.3 La méthodologie de la lecture

Dans son programme d'étude du français au primaire, le Ministère de l'éducation(1982) définit ainsi l'acte de lire:

> L'acte de lire se réalise par une activité perceptivo-visuelle et intellectuelle au cours de laquelle les informations graphiques d'un écrit sont traitées afin qu'on reconstitue le sens. (Programme d'étude p.22)

Pour en arriver à enseigner plus facilement la maîtrise de la lecture, on propose à l'enseignante d'utiliser différentes entrées dont voici une brève description.

1.4 Les entrées en lecture

1.4.1 L'entrée idéographique

L'entrée idéographique consiste à reconnaître un mot globalement. Pour ce faire, le nom des élèves de la classe sont affichés et reconnus globalement dès les premiers jours de classe par les élèves de six ans. On identifie par la suite certaines composantes de la classe, du mobilier et du matériel scolaire à l'aide d'étiquettes. Ainsi, avant même de savoir que la lettres "t" suivie de "a" fait "ta", l'enfant saura lire le mot "tableau".

1.4.2 L'entrée syntaxique

L'entrée syntaxique, pour sa part, permet au jeune lecteur de faire référence à ses connaissances du langage et de son organisation. On apprend à l'enfant qu'un groupe de mots commençant par une majuscule et se

terminant par un point se nomme une phrase. On lui dit que lorsqu'il parle, il dit des phrases et non pas des mots sans enchaînement. L'enfant doit s'attendre de lire une phrase commençant par un petit mot tel "le" ou "la" suivi d'un nom et d'une action, il peut aussi prévoir une autre possibilité soit un nom de personne suivi d'une action. Déjà l'enfant prend conscience de l'importance du sens. Par exemple, on présente alors la phrase suivante à l'enfant: " P a p a m a n - g e." L'enfant qui lit:" P a p a m a m a n ." (à cause de l'analogie entre les deux mots), est informé qu'il a oublié la structure de la phrase, et que " p a p a m a m a n " ne fournit aucune information. Il doit alors se poser la question suivante: " que peut bien faire papa? S'il dit " Papa mange", il démontre sa compréhension dans la structure de la phrase car il y a un rapport entre les mots, il se passe quelque chose et on peut représenter ce qui se passe.

1.4.3 <u>L'entrée morphologique</u>

Au niveau graphique, certains mots se ressemblent: c'est l'entrée morphologique. On utilise le mot "cadeau" pour apprendre le mot "bandeau", ou encore le mot "aime" pour apprendre le mot "aiment". L'enfant qui hésite à lire un mot est amené à découvrir la syllabe problématique à l'intérieur d'un autre mot connu.

1.4.4 L'entrée grapho-phonétique

L'entrée la plus connue et de loin la plus utilisée avant les années 70, est l'entrée grapho-phonétique. L'enfant apprend les graphies les plus courantes: "b" avec "a" font "ba", par exemple. Il doit savoir les utiliser de façon sonore. L'enfant a recours à cette entrée lorsqu'il doit lire un mot et que les autres entrées ne lui permenttent pas de le découvrir ou encore lorsque l'enfant rencontre un mot tout à fait en dehors de ses connaissances.

1.4.5 L'entrée sémantique

La dernière entrée et non la moindre est l'entrée sémantique. Dès le début d'une lecture, le jeune lecteur doit savoir de quoi il sera question dans le texte. Il peut se servir de l'image du texte et/ou des informations données par l'enseignante. Prenons l'exemple de la lecture d'une recette de salade. L'élève s'attend de rencontrer des mots tels que des noms de fruits ou de légumes. Par référence à ses connaissances antérieures sur le sujet et de son anticipation, l'enfant ne lira pas "navire" mais "navet", même si au niveau de la morphologie ses

connaissances lui font penser à "navire".

Pour apprendre efficacement à lire, une seule entrée ne suffit pas, de même qu'aucune ne doit être privilégiée au détriment d'une autre. Toutes les entrées doivent être mises à contribution quasi simultanément et l'habileté à les utiliser garantira les chances de succès du jeune lecteur. D'où l'importance de faire prendre conscience de celles-ci aux élèves eux-mêmes dans les premières semaines de classe car, compt tenu de leur maturité et de leurs connaissances sur la lecture, ils deviendront graduellement gestionnaires de leurs stratégies d'apprentissage.

1.5 L'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture n'est pas difficile et peut se réaliser en peu de temps.

> Tout enfant de six ans faisant partie d'une classe ordinaire peut, dans des conditions d'apprentissage appropriées, maîtriser rapidement l'habileté à lire.(Chabot,1987:22)

Pourtant de 10 à 20 pour cent des élèves de première année ne pourront y arriver, même si sur le plan cognitif ou affectif on ne décèle aucun problème grave. Chabot apporte une explication à cette contradiction en disant que ces élèves "s'ils peuvent apprendre à lire, ne le veulent pas

vraiment..."(Chabot,1987:22)

Les premiers mois d'apprentissage de la lecture semblent déterminants. En effet, si un enfant n'a pas appris à lire au cours de sa première année, l'école aura moins de sens pour lui. On voit l'importance de la motivation lors de l'apprentissage de la lecture. Certains enfants sont motivés en arrivant à l'école soit par les parents, les frères et soeurs, les amis ou toute personne de leur entourage immédiat. On observe cependant une caractéristique chez les enfants motivés: ils ressentent des besoins qu'ils désirent combler.

1.6 Les effets de la lecture

Toute personne lit dans le but de répondre à ses besoins, aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte. D'ailleurs les besoins de ces deux groupes d'individus ne diffèrent que très peu l'un de l'autre. Voyons ce que dit Steiger: cet auteur révèle les résultats de trois chercheurs soit Waples, Bereison et Bradshaw sur les effets fondamentaux de la lecture.

Ces derniers font état de l'effet instrumental, de l'effet de prestige et de l'effet de répit . Chacun de ces effets de la lecture sera expliqué à l'aide de situations concrètes, vécues par des élèves du primaire.

L'effet instrumental Dès sa première année de classe, l'élève doit lire des consignes tels que: colorie, découpe, place en ordre, etc...Plus tard il a à vérifier les règlements d'un jeu, à contrôler si son partenaire joue ou ne joue pas de la façon souhaitée. A la maison, les parents peuvent, par exemple, laisser un message pour l'informer de leur retard ou le prévenir d'un appel téléphonique d'un camarade. L'enfant a besoin de lire de plus en plus pour agir de façon autonome.

L'effet de prestige L'enfant qui réussit à lire augmente son estime de soi. Surtout si son environnement réagit positivement, il est fier d'être capable de lire. Il veut tout lire ce qu'il voit, peu importe l'endroit: noms de magasins, pannaux routiers, messages au petit écran, noms d'aliments sur les boîtes de conserve, etc... Il essaie de lire tout ce qu'il juge à sa mesure. Non seulement il le fait pour lui-même, mais il le fait en présence de d'autres personnes susceptibles de l'écouter et de le féliciter.

L'effet de répit L'enfant termine un travail et prend un livre pour se reposer. Il s'amuse, s'informe, vit des émotions, somme toute, il se détend. Avant de dormir, il lit pour se distraire et se disposer à un bon sommeil.

L'enfant doit sentir le besoin de lire: la lecture doit donc remplir une fonction immédiatement profitable pour lui. " S'il ne voit aucun intérêt immédiat et pratique pour cet apprentissage, il ne peut l'aborder avec l'intérêt nécessaire à sa maîtrise." (Chabot,1987:23)

1.7 L'élève en difficulté

Dès le début de l'année scolaire, l'enseignante doit identifier l'enfant non motivé et doit avant toute chose, lui faire saisir le sens de l'école et des apprentissages proposés. Même très jeune, l'enfant a besoin de savoir pourquoi il fait des efforts et vers quoi tout ça va le conduire. L'enseignement pratique depuis quelques années met l'accent sur cet aspect important qui hélas fût grandement oublié par les années passées.

On doit préciser à l'enfant le contenu des apprentissages de la journée et son utilité dans un avenir très rapproché. Inutile de dire à un enfant: " Fais bien ton travail, tu sauras bien lire plus tard." Ce genre de message est vide de sens parce que le seul temps vraiment important pour l'enfant demeure l'instant présent. On doit préciser à l'enfant la tâche à réaliser aujourd'hui et l'utilité de celle-ci au cours de la même journée ou au cours de la même

semaine.

> L'apprentissage de la lecture n'est ni difficile ni complexe. Tous les enfants peuvent le réaliser rapidement si les conditions adéquates sont mises en place. Ces conditions tiennent autant, sinon davantage, des attitudes (certitude partagée, priorité accordée au sens) que des moyens (méthodologie, organisation). (Chabot,1987:24)

Gaouette et Tardif parlent de trois moments en situation de lecture, soit avant, pendant et après l'activité de lecture. Ils proposent des moyens d'intervention appropriés pour chacun de ces moments. Premièrement au début de l'activité, ils suggèrent de faire verbaliser l'enfant sur ses craintes et ses difficultés et de lui assurer de l'aide. Pendant l'activité, ils recommandent d'encourager l'enfant dans l'utilisation de stratégies et de l'amener à les utiliser adéquatement. Après l'activité, ils proposent de permettre à l'enfant de s'évaluer, de reconnaître ses acquis, ses progrès, ses lacunes, lui permettre de relire plus d'une fois un texte qu'il maîtrise, afin d'atténuer "... ses sentiments d'impuissance et de dépréciation de soi."(Gaouette et Tardif,1986:45)

Les écrits sur la lecture montrent bien l'importance d'une bonne connaissance des moyens de favoriser son apprentissage. Tout intervenant qui oriente ses interventions en fonction de ces principes peut augmenter ses chances de succès, soit apprendre à ses élèves à lire plus efficacement

et dans un climat valorisant cet apprentissage.

Comme on a pu le voir, l'enfant peut donner l'illusion de savoir lire, lorsqu'en réalité il se peut qu'il sache que décoder très habilement. L'enseignante doit pouvoir repérer un tel élève le plus tôt possible dans l'année pour pouvoir rapidement appliquer un enseignement correctif.

De plus l'utilisation de toutes les entrées en lecture et leur explication aux élèves eux-mêmes (pourquoi pas aussi aux parents car ces derniers n'ont pas appris à lire de cette façon), augmentent les chances de réussite des élèves.

Enfin nous demeurons convaincu que l'élève qui éprouve des difficultés en lecture, sauf dans le cas d'un handicap mental bien établi, est un élève qui n'a généralement aucune incapacité intellectuelle. Il s'agit bien plus souvent d'une insuffisance du goût, de l'intérêt pour l'apprentissage de la lecture. Dans les pages qui suivent, nous résumerons ce que les écrits sur la motivation peuvent nous apprendre ou nous suggérer en vue de donner le goût de lire aux élèves.

CHAPITRE II

Si des enfants [illegible], peut-on croire qu'ils puissent changer leur comportement et en venir à aimer la lecture? Selon les résultats de plusieurs recherches, on peut affirmer qu'effectivement on peut générer de tels changements, que le goût de la lecture s'apprend et donc s'enseigne.

Deux écoles de pensées relatives à l'étude de tels apprentissages s'opposent: l'une d'elles se fonde sur l'origine du comportement et donc sur l'instinct ou sur les processus cognitifs. La seconde école fonde ses observations et ses explications sur les comportements actuellement observables, mesurables objectivement, comportements sur lesquels il est possible d'intervenir directement. L'énoncé suivant présente cette deuxième école:

> ...la difficulté ne se situe pas à l'intérieur de l'individu mais dans sa relation avec l'environnement. La thérapie, en s'attachant à cette relation inadéquate, pourra donc parfois porter sur le patient et parfois sur l'environnement.(Demers,1984:21)

Le chapitre qui suit s'appuie sur cette dernière façon

d'envisager l'apprentissage du goût de lire. C'est dans cette optique qu'on y définit le but même de l'enseignement, de même que les moyens de réaliser globalement ou dans le détail les multiples apprentissages souhaités.

2.1 Le but de tout enseignement

L'enseignante reçoit chacun de ses élèves dans le but de lui faire acquérir non seulement des connaissances et des habiletés, mais aussi des comportements durables, des habitudes qui perdurent même lorsqu'elle quitte ce groupe. En d'autres termes, il faut que les nouvelles notions apprises par l'enfant ne s'éteignent pas comme un feu de paille, mais acquises pour le reste de sa vie et qu'elles soient le prolongement d'autres apprentissages tous liés les uns aux autres.

Afin de s'assurer la permanence des acquis des élèves, on doit favoriser une attitude d'approche plutôt que d'évitement envers la ou les matières enseignées. Cette tendance signifie qu'après une leçon, supposons-la en lecture, l'élève ait un goût au moins égal sinon plus grand de lire. On doit viser au développement de cette tendance dans toutes les matières enseignées. Un étudiant en géographie dénote une réaction d'approche lorsqu'il a hâte à son prochain cours, qu'il parle

de géographie en dehors des heures de cours, qu'il affiche un intérêt croissant envers la matière.

Le contraire de cette réaction d'approche peut parfois se produire en classe. Il s'agit du cas où l'élève arrive bien disposé à la période le lecture, mais termine son cours alors qu'il ressent moins le goût de lire et même appréhende la prochaine période de lecture. Une telle attitude montre une tendance à l'évitement.

On peut reconnaître facilement les réactions d'approche chez les élèves. Si l'élève se met à la tâche aussitôt la consigne donnée, s'il pose des questions telles que: "Quand la prochaine période? J'ai hâte!", s'il montre sa déception lors du déplacement ou de la suppression de la période, c'est que son attitude ou sa réaction en est une d'approche.

Les enseignantes visent une tendance à l'approche de la part de leurs élèves, et ceci pour l'ensemble des matières, mais disposent-elles des moyens appropriés d'y parvenir?

2.2 Une façon d'agir

Mager propose une façon d'agir qui permettra

éventuellement d'affirmer qu'on a tout fait afin de développer une tendance à l'approche de la lecture ou des autres apprentissages de la part de chaque élè

Il propose en premier lieu de définir [illegible] clarté et de décrire ce que l'enfant fera d'observable une fois l'objectif atteint. Ensuite il suggère d'établir une démarche en vue de réaliser l'objectif: ceci fait référence à la stratégie pédagogique. Finalement, il invite à faire une analyse de ce qui s'est passé pendant la démarche: ce qui réfère à l'objectivation. Cette dernière partie permet de contrôler l'enseignement et de préciser si on doit retrancher les éléments ayant pu, involontairement, développer des conditions contraires, ou ajouter des éléments favorables à l'atteinte de l'objectif.

L'enseignante vigilante doit avoir à l'oeil les réactions soit d'approche, soit d'évitement de la part de ses élèves. En aucun cas, le fait qu'un élève affirme ne pas aimer une matière, qu'il demande de sortir de la classe chaque fois qu'il est en présence de cette matière, qu'il montre d'une façon ou d'une autre son indifférence, ne doit laisser le professeur impassible. Il lui faut, au moment de planifier la démarche, trouver des moyens susceptibles d'agir sur le comportement de l'enfant, en vue de le modifier dans le sens

souhaitable et souhaité.

2.3 Comment s'apprennent les comportements

Les comportements d'approche ou d'évitement par rapport à une matière scolaire, même si on dit parfois les tenir de la mère ou du grand-père ne sont pas héréditaires. Quiconque entretient cette conviction se limite dans les interventions susceptibles de faire changer un comportement jugé inadéquat. Cependant, l'enfant a des chances de se comporter comme son grand-père si ce dernier se retrouve souvent en sa présence et qu'il représente un modèle pour lui.

On peut agir sur le comportement de cet enfant. Ainsi si le comportement appris du grand-père est adéquat, on pourra en favoriser le maintien en multipliant les occasions de rencontre entre l'élève et son grand-père. Si au contraire, on n'approuve pas le comportement que l'élève apprend de son grand-père, on évitera la rencontre des deux personnes, favorisant alors l'extinction du comportement appris. La présence du grand-père pour l'enfant représente un renforçateur, c'est à dire un événement qui influence la fréquence du comportement.

Un autre exemple de la modification du comportement, tiré

du vécu d'un jeune de huit ans, explique dans les lignes qui suivent, la présence de renforçateurs positifs et négatifs.

2.4 Les renforçateurs positifs et négatifs

Marco blague continuellement dans la classe. Il fait des farces à tout propos. Le rire et l'approbation de ses compagnons et de ses compagnes sont des récompenses pour lui, donc des renforçateurs. Tant qu'un autre renforçateur plus puissant n'est pas mis en place, il continue de faire rire les amis de la classe. On doit alors avoir recours à un renforçateur négatif, soit un renforçateur qui peut faire baisser la fréquence d'apparition des comportements farceurs de Marco.

Lorsque Marco s'absente pour une période de temps, l'enseignante explique, aux autres élèves de la classe, les problèmes de retard dans les matières occasionnés par la perte de temps due aux comportements de farceur de Marco. L'enseignante demande de lui aider en ne riant plus des farces de Marco. Elle demande aussi au meilleur ami de Marco de lui dire d'arrêter lorsqu'il fait des farces et de lui dire qu'il veut travailler tranquille. Lorsque Marco revient en classe, il fait une farce et les autres élèves ne s'occupent pas de lui. Le renforçateur négatif, soit le fait d' ignorer les

farces de Marco, remplace le renforçateur positif, soit le fait de rire des mêmes farces. De plus, lorsque l'élève essaie de nouveau de faire rire son meilleur ami, ce dernier lui demande d'arrêter. On ajoute alors un deuxième renforçateur négatif, ce qui a comme conséquence l'extinction du comportement non désiré.

Dans le cas de Marco, on peut par ailleurs administrer un renforçateur positif susceptible de remplacer le comportement non adéquat par un comportement souhaité. Ainsi chaque fois que Marco réussit bien un travail, si on le félicite devant toute la classe et si on expose son travail, il est possible qu'il continue de bien travailler et qu'il augmente la fréquence de ce nouveau comportement qu'on lui a appris et pour lequel on l'a encouragé. Son nouveau comportement est récompensé, il se répète plus souvent.
" Dans la classe, un mot ou un geste d'approbation qui suit immédiatement un comportement, s'il est renforçant, augmentera ce comportement."(Buckley et Walker,1974:35)

On associe souvent le mot renforçateur au mot récompense. Il faut spécifier qu'il ne s'agit pas nécessairement de récompenses tangibles. Buckley et Walker classent les renforçateurs en trois catégories: les renforçateurs sociaux, les renforçateurs tangibles et les renforçateurs intrinsèques.

Examinons plus en détail ces derniers renforçateurs.

..3 Les trois catégories de renforçateurs

Les renforçateurs sociaux comprennent les jetons, les mentions d'honneur, les gestes et les attitudes renforçantes. On appelle "événements sociaux renforçants", les félicitations, les sourires et les gestes d'affection. Les renforçateurs tangibles contiennent ce qu'on peut voir, toucher, manger. Ainsi en est-il par exemple, du visionnement d'un film, d'un cadeau, d'un collant dans le cahier, d'une friandise. Le temps libre mérité par l'enfant fait également partie de cette catégorie. Enfin les renforçateurs intrinsèques sont ceux que la matière elle-même procure, soit le plaisir de la recherche, du travail et de la réussite.

Les renforçateurs sociaux touchant les gestes et les attitudes semblent très puissants. Tout élément susceptible d'augmenter l'estime de soi possède une force considérable. "On estime que 90% de ce que nous faisons est motivé par le désir d'être important."(Conklin,1984:51)

L'enfant qui ressent de l'importance aux yeux de l'enseignante désire rendre service, travailler avec elle et même parfois pour elle. Si cette enseignante lui adresse un

mot d'appréciation, il peut réaliser des choses qu'aucun autre renforcement n'a pu réussir à lui faire réaliser. On se rend compte que l'enfant travaille souvent plus fort pour obtenir un privilège social spécial que pour une récompense tangible. En recevant des félicitations, l'enfant a plus confiance en lui et cela stimule même ses apprentissages.

La remarque suivante, faite un jour par un enfant à son enseignante, illustre bien l'importance de la confiance en soi souvent éveillée par des gestes simples comme celui de nommer souvent les personnes par leur nom. Cet élève, au moment où il reçoit la copie d'un travail après correction constate qu'on a inscrit au haut de la feuille:"Bravo". Il s'avance alors et dit à son enseignante: "Pourquoi tu n'as pas écrit "Bravo Olivier"? Tu sais j'aime ça quand tu écris Bravo Olivier (il dit ces mots avec beaucoup d'expression) à la place de juste Bravo. Veux-tu me l'écrire?" Mentionnons que cette enseignante avait déjà l'habitude de personnaliser les remarques sur les travaux de ses élèves en ajoutant le nom des enfants au compliment. Le jeune réclamait ce privilège. " Cet exemple rejoint le conseil suivant: " Utilisez le nom des gens! C'est une merveilleuse musique à leurs oreilles...Il s'agit d'un outil que vous pouvez utiliser sans cesse et les gens ne s'en lasseront jamais. "(Conchin:1980:81)

On doit aussi considérer l'importance du nombre de renforcements. Par exemple les renforçateurs appliqués de façon continue, servent à faire acquérir rapidement un comportement. On renforce alors le comportement désiré toutes les fois qu'il apparaît. Par contre pour maintenir un comportement, lorsque ce dernier est bien établi, on doit renforcer de façon intermittente.

Certains renforçateurs sociaux ou tangibles, tels les jetons et les cadeaux peuvent renfermer de grandes limites si utilisés isolément. On ne doit pas appliquer un système de jetons de façon mécanique ni lui conférer des pouvoirs magiques. Tout comme les cadeaux ou les mêmes mots répétés souvent, l'enfant risque de s'en fatiguer, il y a alors ce qu'on appelle satiété. Souvent les utilisateurs de ces renforçateurs n'obtiennent pas les résultats escomptés.

On souhaite que le plus d'élèves possibles soient motivés par le renforcement intrinsèque, car c'est le plus puissant, celui qui rend la personne capable de bien fonctionner et ceci de façon autonome. Certains enfants sont renforcés dès leur entrée à l'école par la matière elle-même tandis que d'autres le seront s'ils sont d'abord renforcés par d'autres types de renforçateurs.

On doit donc songer à un éventail de moyens renforçants plutôt que de se limiter à un seul.

2.6 Une étude

Mager(1978) a mené une étude dans le but "d'établir l'évolution de certaines tendances envers des matières d'enseignement." Cette étude fut réalisée auprès de 60 étudiants qui participaient à des entretiens individuels d'une durée de 30 minutes.

Chaque étudiant pouvait nommer facilement la matière qu'il avait préférée et celle qu'il avait le moins aimée. Pour la matière préférée, les étudiants avaient peine à se souvenir des facteurs responsables de leur intérêt. Toutefois pour la matière la moins aimée, ce sont les circonstances entourant la matière apprise qui faisaient surface. Voici un bref résumé des conclusions de cette étude. La matière était favorite d'une part parce que le professeur était sympathique, qu'il réussissait bien et qu'il se sentait à l'aise avec la matière. D'autre part la matière était détestée à cause de la difficulté à réussir cette matière, à cause des problèmes de communication entre l'étudiant et le professeur et des conditions déplaisantes dans lesquelles la matière s'enseignait.

En fait, les étudiants rencontrés affirment aimer ou détester une matière à cause des conditions ou des conséquences associées à la matière, ou encore par imitation. Sans s'exprimer dans ces termes, propres à ceux de Mager(1979) dans sa classification des sources d'influences sur les tendances à l'approche ou à l'évitement, les façons de voir des étudiants et de l'auteur se rejoignent.

2.7 Les sources d'influences

Mager(1979) classe les sources d'influence sur les tendances à l'approche ou à l'évitement en trois groupes: les conditions, les conséquences et la façon dont les autres perçoivent la matière (imitation).

Les conditions d'apprentissage, ce sont, entre autres, les mots et les gestes qui font qu'une matière neutre au départ, devient une matière positive ou négative. Soit l'exemple suivant. Un élève arrive au cours de français et on lui dit:"comment se fait-il que tu sois en troisième année? Tu devrais être en deuxième année car tu ne sais rien". Il ne faut pas se surprendre si cet élève refuse graduellement, sous l'effet de tels commentaires, de faire aucun effort, étant convaincu du niveau trop élevé des exigences de la classe. Il

évitera cette matière à cause des conditions contraires rencontrées.

Soit, en contre partie, l'exemple de l'élève de même niveau qui se fait dire:" C'est super ton travail. Ton orthographe se compare à celui des élèves de niveau secondaire". Cet élève fera tout pour s'améliorer, montrera ses travaux à d'autres personnes et écrira le plus souvent possible étant convaincu de ses possibilités. L'élève, en présence de conditions positives recherchera cette matière.

Les conséquences des comportements des élèves incluent, entre autres, les réactions de l'adulte vis-à-vis l'enfant, suite à ses réalisations. Pour qu'une réaction se répète il faut la faire suivre immédiatement d'une conséquence positive. Ainsi un élève accueilli avec le sourire et félicité pour un travail, va vouloir poursuivre ses efforts de façon à recevoir d'autres éloges de l'enseignante; il va donc multiplier des efforts pour réaliser d'autres travaux du même genre. La même chose se produira si son travail est affiché ou mis en valeur par les autres élèves.

L'imitation, comme son nom l'indique, signifie se comporter selon un modèle. Un nouvel élève dans une classe évite plusieurs questions par l'imitation de ses pairs. Il

apprend de cette façon une grande partie des règles de fonctionnement, des habitudes et des exigences de sa nouvelle classe. L'imitation peut aller encore plus loin:

> Les recherches sur l'imitation indiquent que si nous voulons pousser au maximum les tendances à l'approche envers la matière enseignée, chez nos étudiants, nous devons montrer nous-même le comportement désiré. En quelque sorte nous devons agir de la façon dont nous voulons que nos élèves se comportent. (Mager, 1979:63)

On se rend compte que le comportement de l'enseignante joue un rôle déterminant au niveau de la réaction de ses élèves.

Comme tous nos comportements sont des renforçateurs, l'influence de l'enseignante ne doit pas être négligée. L'enseignante n'est pas l'unique personne à avoir une influence sur l'enfant, il y a aussi les parents, les amis, une tante chère, une voisine, etc. Cependant l'enseignante doit utiliser au maximum sa part d'influence positive, surtout sur les élèves chez qui les autres influences semblent négatives vis-à-vis la ou les matières enseignées.

Sommes-nous maintenant d'accord pour affirmer que l'on peut faire changer un comportement? De nombreux auteurs ont traité de l'importance de la motivation et ont défini les diverses avenues pour la susciter. Toutes semblent accessibles

aux enseignantes à condition que celles-ci soient favorables à leur utilisation.

Tout intervenant convaincu de la force de son influence à l'égard de ses élèves, fera son possible pour que les situations pouvant causer l'évitement se produisent le plus rarement possible. Lorsque l'enseignante se rendra compte des deux pas en avant réalisés par ses élèves dans une situation favorisant l'approche, et des trois pas à reculons causés par la situation qui engendre l'évitement, tous ses efforts s'orienteront vers des attitudes et des actions favorisant une tendance à l'approche envers cette matière.

Nous verrons dans le prochain chapitre comment utiliser les principes décrits ci-dessous pour réaliser la planification des leçons de lecture, à l'intention d'un groupe d'élèves de troisième année primaire. Nous élaborerons un plan d'intervention en vue de vérifier la pertinence des éléments de motivation que nous avons déjà décrits et de montrer l'efficacité de leur action sur le goût de lire des élèves.

CHAPITRE III

L'élaboration d'un plan d'intervention

Nous avons pu constater au chapitre II que l'attitude des étudiants à l'égard de leur matière préférée est influencée par l'attitude de leur professeur (Mager, 1979:33). C'est ainsi qu'ils affirment que la personnalité de l'enseignant(e) représente un des facteurs déterminant (le deuxième étant la compétence) dans le choix de leur matière préférée. Les enseignants(es) sont souriants, prennent le temps de les écouter; les échanges avec eux sont faciles, ils se sentent importants. Ces étudiants viennent affirmer à leur façon leur besoin de renforçateur social comme l'une des conditions à leur apprentissage.

L'enseignante représente donc un renforçateur positif ou négatif dépendant de ses attitudes, de ses gestes, de ses paroles, de ses silences, de ses mimiques, etc... Les réalisations de chaque étudiant ne tiennent pas au hasard, mais sont conditionnelles aux situations renforçantes rencontrées en classe. C'est pourquoi, dans cette recherche nous utiliserons la motivation comme toile de fond dans la planification d'une expérimentation. Dans les pages qui suivent, nous décrirons comment nous sommes passée des

principes théoriques exposés au chapitre II à un plan concret d'intervention. Le plan d'ensemble, la stratégie pédagogique, les activités d'enseignement de même que les moyens spécifiques de renforcement sont présentés tour à tour.

3.1 La planification

Afin d'augmenter le goût de lire des élèves, nous élaborerons un plan d'intervention avec un programme de renforcement et nous l'appliquerons selon les différentes étapes lors d'activités de lecture définies par Gaouette et Tardif (1986) au chapitre I. Rappelons que ces auteurs proposent une période de verbalisation avant l'activité, des encouragements pendant l'activité et enfin une évaluation après l'activité. Nous prendrons pour acquis la qualité du matériel. Nous nous assurerons cependant que les renforçateurs choisis sont mesurables.

Tel que suggéré au chapitre II, nous utiliserons un éventail de renforçateurs plutôt que de nous limiter à un seul. Cependant, nous limiterons le nombre de ces derniers, afin de pouvoir mesurer leur effet au moment de l'expérimentation. Pour ces raisons nous avons choisi une seule des sources d'influences suggérées par Mager (1976) soit la conséquence et quelques renforçateurs sociaux de Buskist et

Walker (1974), soient les renforçateurs sociaux relatifs aux gestes et aux attitudes.

Nous appliquerons le plan d'intervention, à raison de sept périodes de 40 minutes chacune, se déroulant sur une période de 12 jours. Précisons que ces périodes s'insèrent à l'intérieur d'une stratégie pédagogique déjà existante dans la classe, il s'agit des ateliers structurés. On se rappellera le cadre dans lequel s'inscrit cette étude, soit une recherche informelle de plusieurs années. Cette recherche a notamment permis l'élaboration de la stratégie mentionnée précédemment et décrite brièvement dans la prochaine section de ce rapport. Nous avons cru bon d'expliquer cette stratégie car nous la croyons essentielle à la compréhension de l'expérimentation sur le goût de lire.

3.2 Les ateliers structurés

Les ateliers structurés constituent en fait les éléments d'une stratégie pédagogique globale que nous avons élaborée graduellement tout en enseignant à l'école choisie pour l'expérimentation. Nous verrons dans les lignes qui suivent le cheminement de cette stratégie pédagogique.

Au cours des années 60, plusieurs problèmes se présentent

en même temps en éducation. On s'interroge sur l'efficacité de l'école. On préconise alors l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage ainsi qu'aux élèves les plus doués. On désire utiliser l'informatique comme moyen pédagogique et on veut implanter un nouveau programme d'enseignement.

Que peut faire une enseignante pour tenter de solutionner ces problèmes? Son statut d'enseignante lui permet d'intervenir au niveau de la pédagogie seulement. De plus elle ne peut compter sur une aide financière spéciale car les coupures budgétaires fusent de partout. Il faut alors compter sur la créativité pour résoudre ces problèmes avec peu de sous.

Nous décidons alors d'expérimenter un travail par ateliers. L'objectif de cette expérimentation est de trouver une formule permettant l'utilisation d'un matériel conforme à l'atteinte des objectifs du programme d'enseignement, d'utiliser au maximum les ressources disponibles, d'accorder une attention particulière aux élèves en difficulté d'apprentissage (maintenant intégrés dans les classes régulières) ainsi qu'aux élèves dits surdoués.

Il nous faudra deux ans environ d'essais et d'erreurs avant d'établir certains paramètres de la stratégie

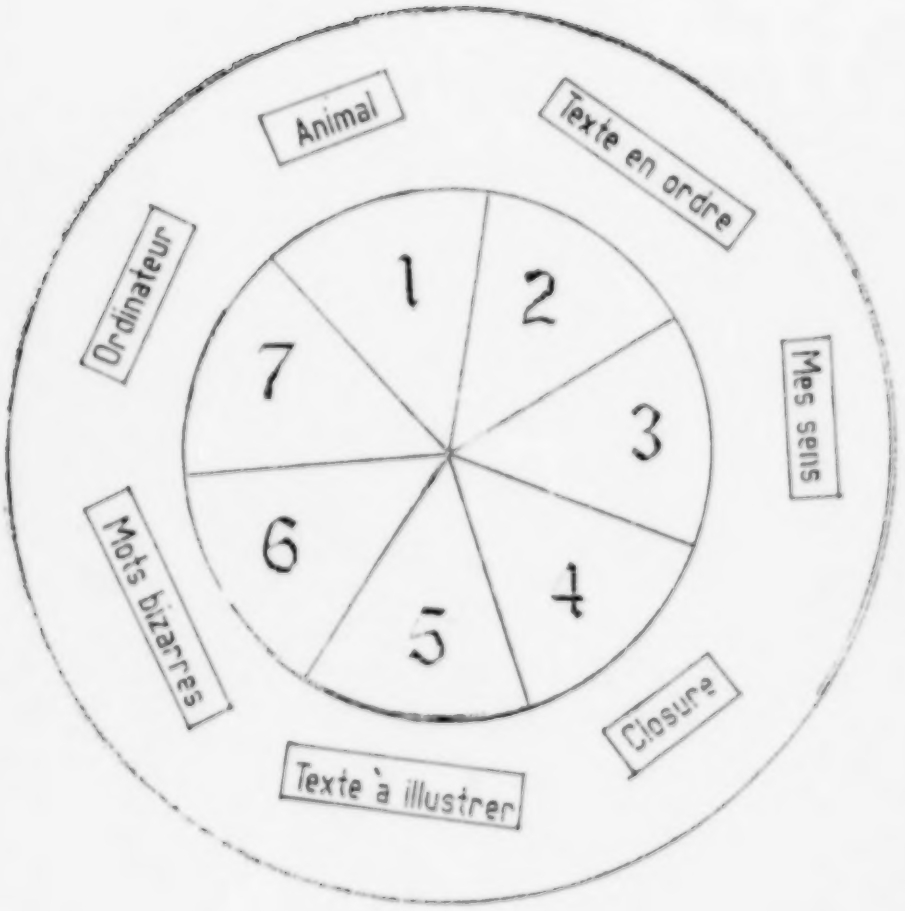
recherchées. Plus tard nous nommerons cette stratégie pédagogique: " Les ateliers structurés". Voici en quelque sorte en quoi ils consistent.

On place les élèves par forces (forts, moyens, faibles) dans la classe, permettant le regroupement par équipes homogènes. Au moment des périodes d'ateliers, on procède à ce regroupement des élèves par forces.

Tous les élèves font un travail différent à une période donnée. Par exemple, un groupe de quatre élèves travaille à l'ordinateur pendant qu'un autre groupe fait un travail relatif aux sens. Comme il y a sept groupes (28 élèves), il y a sept sortes d'activités différentes. Chaque groupe passera à tour de rôle à chacune des activités. Pour qu'il soit plus facile de déterminer quel groupe vivra telle activité, nous utilisons un tableau indicateur soit la roulette des ateliers (tableau 1). Cette roulette est fabriquée de deux cercles concentriques de grandeurs différentes, reliés l'un à l'autre par une attache parisienne. Le plus petit est partagé en sept parties égales, portant un numéro de 1 à 7, identifiant chaque groupe de quatre élèves. Sur le plus grand cercle on colle des étiquettes non permanentes, indiquant le nom des activités prévues au moment des périodes d'ateliers. Ainsi si l'activité ANIMAL se retrouve vis-à-vis le numéro 1, l'équipe

Tableau 1

La roulette des ateliers



portant le numéro 1 fera le travail proposé pour cette activité. A la prochaine période, on tourne le petit cercle vers la droite, ainsi l'équipe 1 devra réaliser la tâche suivante: TEXTE EN ORDRE, et ainsi de suite pour les sept tâches.

Grâce à ce type de déroulement, on s'assure que chacun des groupes vit toutes les activités, et ceci à tour de rôle. La roulette des ateliers permet également à l'élève de savoir par lui-même à quelle activité il est assigné, sans l'aide de l'enseignante. Mentionnons que cette roulette grandeur nature mesure 50 cm environ, et l'enseignante l'affiche sur un mur de la classe. Le matériel de chaque activité est rangé sur une table ou dans une étagère, il est identifié de la même façon que sur la roulette d'ateliers, à l'aide d'étiquettes identiques.

Lorsque les sept activités ont été vécues par tous les élèves, on évalue les activités et on planifie sept autres activités pour les prochaines périodes d'ateliers. Une semaine environ sépare chaque série d'activités.

3.3 Le contenu d'une activité

L'activité permet l'application d'un notion déjà vue. Les

exercices sont présentés dans un ordre croissant de difficultés. Par exemple l'enfant peut avoir à trouver les mots bizarres (mots qui ne sont pas en rapport avec le sens du texte) dans des textes. Le premier texte sera le plus facile et le dernier sera le plus difficile. Comme les équipes sont homogènes, on s'attend à ce que l'équipe des élèves forts réalise l'ensemble des exercices, que les élèves moyens en réalisent un peu moins et que l'équipe des élèves faibles réalise à peu près la même quantité de travail que les élèves moyens, mais en profitant de l'aide de l'orthopédagogue. Nous préciserons la tâche de celle-ci au paragraphe des ressources humaines. L'enfant doit fournir un travail avec le minimum d'erreur. Mentionnons que les ateliers peuvent se vivre en mathématiques comme en français.

3.4 Les ressources humaines

Pour l'équipe la plus faible, on a recours à l'orthopédagogue de l'école. Cette dernière présente dans la classe au moment des ateliers, voit à la réalisation des exercices sans perte de temps (ces élèves sont en général moins autonomes), fait verbaliser l'élève sur ses stratégies de résolution de problèmes s'il y a lieu, se rend compte des difficultés rencontrées et fournit les explications nécessaires. Pour une activité telle MES SENS, demandant

beaucoup de manipulation de materiel, un parent est invite à venir participer aux ateliers. Ce parent distribue le materiel et voit à l'utilisation du materiel selon les consignes.

3.5 Les ressources materielles

Les exercices sont choisis par l'enseignante et proposes aux élèves en vue de l'atteinte d'un objectif du programme. L'orthopédagogue confectionne et suggère une grande partie des exercices compte tenu de son expertise. L'enseignante qui décèle une difficulte discute avec la specialiste afin de trouver les outils les plus efficaces possibles.

Deux ordinateurs sont à la disposition des eleves au moment des ateliers.

Somme toute les tâches des ateliers permettent l'atteinte des objectifs que l'auteure s'etait fixée: aide aux élèves en difficulte d'apprentissage et aux eleves les plus doues, utilisation de l'informatique et du materiel conforme à l'atteinte des objectifs des programmes. De plus, l'auteure a constate que la strategie permettait de rompre avec la routine des cours magistraux et des travaux personnels.

Voici les parametres que l'auteure a etablis:

-Les ateliers se vivent dans une matière en particulier, soit celle choisie par l'enseignante.

-Les ateliers durent 40 minutes.

-Les ateliers se vivent à raison de trois périodes/semaine.

-Les équipes sont toutes formées de quatre élèves, ou moins si le nombre d'élèves n'est pas divisible par quatre.

-Les groupes d'élèves sont homogènes dans un même groupe.

-L'équipe la plus faible est supervisée par l'orthopédagogue de l'école, dans la classe.

-Les activités des ateliers sont toutes obligatoires.

-Les élèves savent d'avance à quelle activité ils sont désignés, grâce à un tableau indicateur: Roulette d'ateliers (tableau I).

-Un parent ressource participe aux ateliers, généralement pour une tâche dont le matériel nécessite sa présence: il distribue le matériel et voit à son utilisation "correcte".

-Le parent ressource est formé d'avance par l'enseignante.

-Le matériel doit présenter des situations familières aux enfants.

-L'enseignante et l'orthopédagogue doivent recueillir, sélectionner, adapter ou bâtir au besoin le matériel en vue de l'atteinte des objectifs visés.

-Le travail à réaliser est le même pour tous les élèves, mais progressif, c'est à dire des tâches les plus faciles aux

tâches les plus difficiles.

-Les élèves fonctionnent à leur rythme et ne sont pas tenus de terminer le travail proposé.

-Deux ordinateurs sont réservés pour ces périodes.

-Les logiciels doivent être adaptés aux objectifs visés.

-L'enseignante doit expliquer le contenu des tâches à réaliser et ses attentes avant chaque atelier.

-Les ateliers sont évalués chaque deux semaines par l'enseignante.

L'application de ces paramètres a permis d'améliorer la réaction d'approche vis-à-vis le travail par ateliers. Les élèves s'informent continuellement "A-t-on des ateliers aujourd'hui? Pourquoi il n'y a pas d'ateliers ce matin, j'aime ça?". Cependant nous ne pouvons affirmer avec certitude qu'il y a une amélioration des attitudes d'approche envers une matière en particulier consécutive à l'application de cette stratégie, cette affirmation n'ayant jamais été vérifiée de façon formelle. Nous avons appliqué cette stratégie pédagogique en lecture, écriture et en mathématiques et pouvons seulement dire par intuition qu'elle fût profitable en ce sens que l'attitude d'approche des élèves envers ces matières a semblé s'améliorer. A cause des réactions d'approche intuitionnées au moment des ateliers structurés, et des possibilités accrues de renforcer les

élèves pendant ces ateliers, nous décidons d'appliquer le plan d'intervention à l'intérieur de ces périodes d'ateliers.

3.6 Le plan détaillé de renforcement

Gauvette et Tardif (1995) nous ont appris l'importance des trois étapes lors d'activités de lecture: avant, pendant et après l'activité. Nous adopterons cet ordre dans la planification et dans la distribution des renforçateurs retenus.

Voici les renforçateurs retenus:

Avant la tâche: -Présenter la tâche
-Présenter les attentes de l'enseignante

Pendant la tâche: -Répondre à une question aussitôt qu'elle est posée
-Renforcer les élèves verbalement
-Renforcer les élèves de façon non verbale

Après la tâche
-Permettre aux élèves de s'autoévaluer
-Féliciter un élève devant le groupe
-Évaluer les résultats et transmettre ces derniers aux élèves dans la

même demi-journée

-Écrire une félicitation sur la copie corrigée de l'élève accompagnée de son nom, ex: Bravo Marco!

Afin de mieux saisir d'après quel critère ou autour le renforçateur est défini et comment il sera appliqué, nous verrons plus en détail chacun des renforçateurs choisis.

1. Présenter la tâche:

Conklin donne une suggestion afin d'amener quelqu'un à agir, il dit: "Demandez-lui aussi simplement et précisément que possible (Conklin,1980:176). Pour être bien compris des élèves, une consigne ne doit contenir aucune ambiguité. Pour s'en assurer nous présenterons la tâche verbalement avant l'activité, dans des mots simples et précis. De plus, nous remettrons à l'équipe concernée les consignes par écrit (tableau 2) afin que l'élève puisse y référer en cas de besoin. Enfin, nous lui permettrons de verbaliser ses craintes et ses difficultés, tel que vu au chapitre de la motivation.

2. Présenter les attentes de l'enseignante

Nous informerons l'élève de nos attentes envers lui, au

Tableau 2

Consignes écrites des tâches à réaliser

Atelier ordinateur

Tu dois choisir le programme ANIMAUX DE L'ONTARIO

Tu dois choisir: LIRE

Tu dois lire 4 descriptions d'animaux

Tu dois choisir JOUER et deviner des animaux

Tu dois dire le nombre de points à ton enseignante à la fin.

<u>Pour avoir cote 1:</u>

équipe 1 et 2 : tu dois avoir(avec l'autre ami amie) deviné 10 animaux, donc avoir 10 points au total

équipe 3 et 4 : tu dois avoir (avec l'autre ami, amie) deviné 8 animaux, donc avoir 8 points au total

équipe 5,6,7 : tu dois avoir (avec l'autre ami, amie) deviné 6 animaux, donc avoir 6 points au total

niveau de ses résultats. Par exemple pour obtenir une cote 1, il devra avoir rempli certaines exigences, proportionnelles à "sa force". Les attentes de l'enseignante seront différentes selon le groupe auquel l'enfant appartient. Pour l'équipe la plus forte on exigera une portion de travail plus considérable que pour l'équipe la plus faible. On visera toujours la cote 1, et seules les exigences pour atteindre cette cote seront présentées. Cependant on précisera que la cote va baisser selon l'écart entre la production et les exigences annoncées. Les attentes seront plutôt élevées, car nous croyons que dans des conditions stimulantes, l'élève peut dépasser ses résultats antérieurs, comme l'affirme Conchlin au chapitre de la motivation. Ces attentes seront remises aux élèves par écrit, en même temps que les consignes. L'enfant saura davance que ses résultats seront affichés.

3.Répondre à une question aussitôt posée

Au moment d'accomplir la tâche, on accordera l'aide promise à l'enfant lors de la présentation de la tâche. L'enseignante ou une personne ressource (orthopédagogue ou parent) découvrira par la question de l'élève où se situe sa difficulté: niveau culturel (mot et/ou expression inconnus) ou au niveau utilisation de stratégies de lecture. Elle interviendra alors afin d'aider l'enfant à résoudre son

problème. Ceci fait référence à la méthodologie dans l'enseignement de la lecture décrite au chapitre I.

4. Renforcer les élèves verbalement

Ce renforcement fait référence à la source d'influence de Mager (1979), soit la conséquence. Nous anticipons des résultats positifs si l'enfant se fait dire "Vas-y, tu fais du bon travail", ou toute autre expression analogue en signe d'appréciation pendant le travail. A notre avis il se sentira encouragé et il aura le goût de poursuivre.

5. Renforcer les élèves de façon non verbale

Nous faisons référence encore une fois à la conséquence, mais cette fois en relation avec les "événements renforçants". Nous croyons que le langage gestuel, soit taper l'épaule du jeune en passant, lui faire un sourire etc... produit le même effet et prend moins de temps qu'il en faut pour renforcer verbalement.

6. Permettre à l'élève de s'évaluer

On a vu au chapitre I, l'importance du retour après l'activité de lecture. On estime important de permettre à

l'élève de s'évaluer. Nous choisissons l'auto-évaluation au niveau des efforts. Nous rejoignons ainsi la pensée de Chabot (1987) énoncée antérieurement, lorsqu'il affirme que des élèves peuvent lire, mais ne le veulent pas. Nous verrons d'après les résultats si dans des conditions stimulantes, les élèves font plus d'efforts.

Nous demandons à l'élève de s'accorder une cote de A à E, (A étant la plus haute cote) dépendant des efforts fournis lors de la période de lecture. L'enseignante consigne ces résultats en vue de les afficher.

7.Féliciter un élève devant le groupe

Comme nous l'avons vu au chapitre I la lecture a des effets dont celui de prestige. Féliciter un élève devant le groupe a plus de poids parce qu'il aime être mis en valeur devant ses pairs, il se sent "meilleur". Nous utiliserons ce renforçateur si l'élève se distingue soit par ses efforts soit par ses résultats ou encore ses progrès. Nous le féliciterons immédiatement après la période ou juste après avoir donné les cotes de rendement afin d'obéir au principe de Buckley et Walker (1974), qui stipule que le renforcement doit suivre immédiatement l'action.

8. Evaluer les resultats des eleves et leur remettre dans la même journée.

Nous ajoutons un renforçateur après la periode de travail terminée en lui faisant part de sa performance au niveau rendement. Comme le travail permet la reussite, l'enfant obtiendra probablement un bonne cote et il pourra constater ses acquis et mieux contrôler ses sentiments d'impuissance comme nous l'avons vu au chapitre de la motivation.

Le jour même, l'enseignante transmettra les resutats aux eleves et les affichera. L'eleve pourra avoir à l'oeil ses resultats en tout temps et augmentera son estime de soi.

9. Ecrire une félicitation sur la copie de l'eleve, accompagnée de son nom.

Nous inscrirons le nom de l'eleve sur la copie corrigée de l'eleve: " Bravo Marco!". Il semble que se faire nommer fait toujours plaisir et nous estimons que si l'enfant voit une félicitation accompagnée de son nom, cela personnalisera la remarque et augmentera l'image qu'il a de lui-même (son estime de soi.)

10. Afficher les resultats

Nous afficherons les résultats des élèves, ceci fera partie des renforçateurs sociaux, dans la mesure où nous sommes assurées que ces résultats seront très bons. Comme le travail et l'aide accordée laissent prévoir une réussite de chacun des élèves, il n'y a pas alors de risque à afficher les résultats. Nous sommes conscientes que c'est une conséquence positive qui est susceptible de favoriser une augmentation de l'estime de soi, à la condition toutefois qu'on s'assure d'obtenir des résultats au-dessus de la moyenne.

La planification des renforçateurs et leur intégration dans une stratégie pédagogique que nous avions élaborée auparavant ont été faites dans un esprit pratique, en vue d'une application la plus rigoureuse possible, tout en respectant les théories expliquées dans les deux premiers chapitres. Ainsi le plan d'intégration des divers renforçateurs se déroule conformément à l'ordre des activités de lecture prôné par Gaouette et Tardif (1986), tandis que les renforcateurs choisis proviennent des écrits de Buckley et Walker (1974) et que la stratégie pédagogique d'ensemble est celle de Gagnon (1985).

Afin de procéder à la cueillette des données, nous avons eu recours à un enregistrement vidéo dont le contenu a ensuite

été analysé à l'aide de diverses grilles. Nous vous présenterons la nature et la provenance de ces grilles ainsi que le déroulement du plan prévu dans les prochaines lignes.

CHAPITRE IV

Le déroulement de l'expérimentation

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons d'abord les instruments de mesure qui ont servi à contrôler les changements survenus dans les attitudes des élèves de même qu'à établir la fréquence et la nature des renforçateurs utilisés comme traitement.

Une description de l'expérimentation est ensuite faite de même qu'une énumération des résultats colligés.

4.1 La collecte des données

Si nous voulons observer les changements survenus grâce à l'intervention auprès des élèves, nous devons mesurer le goût de lire des élèves immédiatement avant et immédiatement après le traitement. Pour ce faire nous aurons recours à une grille d'évaluation des attitudes en regard de la lecture, grille que nous décrirons dans la prochaine section.

4.2 La grille d'évaluation du goût de lire

Nous optons d'abord pour un questionnaire d'attitudes (Gleason,1981:176) qui, à première vue, semble répondre à nos besoins (annexe I). Ce questionnaire est récent, il présente une façon intéressante de répondre pour les élèves: l'enfant doit encercler une tête de clown, correspondant le plus à ce qu'il pense. Cependant ce questionnaire n'a pas été validé antérieurement. Nous le validons alors avec deux classes de troisième année au mois de septembre 1989.

Les réponses obtenues à ce test révèlent une certaine contradiction entre les items. Voilà pourquoi nous avons rencontré des élèves l'ayant passé et leur avons demandé d'expliquer leurs choix de réponses. Cette enquête a permis de montrer clairement que les informations recherchées par le questionnaire étaient biaisées. Nous illustrerons ces dernières affirmations à l'aide d'exemples.

Question 2. Quand je reçois un livre en cadeau, je me sens comme...

L'élève pouvait répondre très positivement sans aimer la lecture (d'après ses réponses aux autres questions), car"il aimait les cadeaux" a-t-il affirmé à l'enseignante.

Question 4. Quand on me demande de lire à haute voix devant la classe, je me sens comme...

L'élève pouvait répondre très négativement même s'il affirmait aimer la lecture au moment de répondre à d'autres items. Le problème se rapportait à la gêne devant le groupe et non pas à la lecture.

Question 10. Quand je lis, mon professeur se sent comme...

L'élève répondait en fonction de sa relation avec son professeur, et non pas nécessairement en rapport avec son goût de lire.

Compte tenu de ces résultats infirmant la validité de l'instrument de mesure de Glasson (1983), compte tenu de discussions tenues avec un spécialiste en sociologie, nous avons décidé de l'abandonner et d'opter plutôt pour une grille d'attitudes à l'égard des mathématiques (annexe 2), quitte à la transformer pour la lecture.

Cette échelle de 20 items de type Likert (1961) se compose de 10 items positifs et de 10 items négatifs désignés par un astérisque. Elle est tirée de Alexandre (1971). Chaque item comporte cinq catégories de réponses:de tout à fait favorable à tout à fait défavorable), notées de 4 à 0 pour les items favorables et de 0 à 4 pour les items défavorables. Un

score élevé est signe d'une attitude très favorable à l'égard des mathématiques. Cette grille a une fidélité de 0,94 et une bonne validité. Nous avons décidé de l'utiliser avec nos élèves de troisième année, après l'avoir adaptée à la matière et à l'âge des élèves. Voici d'ailleurs une description de cette adaptation.

Monsieur Morissette nous a proposé de l'adapter en fonction de la lecture et de la clientèle visée.

4.3 L'adaptation de la grille

Nous avons d'abord remplacé le mot "mathématiques" par le mot "lecture" tout au long de la grille. Il fallait par la suite adapter le vocabulaire. Nous avons remplacé certains mots susceptibles de poser problème à des enfants de huit ans. Pour ne fournir qu'un exemple: le mot "tendu" fut remplacé par le mot "nerveux". De plus les questions ont parfois nécessité une reformulation, en voici un exemple:

Question 7. Je me sens dans l'insécurité quand j'essaie de faire des mathématiques.

Reformulation: J'ai peur de ne pas réussir quand je fais de la lecture.

La grille initiale offrait cinq choix de réponses et nous avons réduit ce nombre à trois. On utilisait un code pour répondre tel TAFD pour tout à fait défavorable. Nous avons opté pour trois mots plus signifiants pour l'enfant soit: TOUJOURS PARFOIS JAMAIS.

La nouvelle grille adaptée (annexe 3), permettra de connaître le goût de lire des élèves choisis pour l'expérimentation, avant et après le traitement. Une validation plus systématique aurait dû être faite. Elle dépassait cependant les limites du présent travail. Il faudra donc traiter les résultats obtenus avec une grande prudence à cause de cette faiblesse potentielle.

4.4 La consignation des renforcements

Nous avons vu au chapitre II que l'on peut renforcer de façon continue ou par intermittence. Comme nous voulons faire acquérir un nouveau comportement (augmenter le goût de lire), nous optons pour le renforcement continu.

L'observation du renforcement pose un problème que nous résolvons en ayant recours à l'enregistrement vidéo. Nous enregistrerons donc les sept périodes d'ateliers de lecture.

ce n'est que par la suite que nous visionnerons chacune des périodes et que nous ferons le décompte des renforcements accordés à chacun des élèves (fréquence et moment). Nous inscrirons les résultats dans une grille d'observation construite à cette fin (tableau 3), grille que nous décrivons dans la prochaine section.

4.5 La grille d'observation des renforcements

A la droite de cette grille apparaît un grand rectangle représentant le local de classe. A l'intérieur du rectangle apparaissent 28 petits carrés désignant l'emplacement de chacun des élèves de la classe. Comme les élèves n'occuperont pas la même place au cours des sept périodes de lecture, même si les sept équipes se situent aux mêmes endroits dans la classe, nous avons préparé sept grilles identiques. Nous avons ensuite inscrit pour chaque période le nom des élèves près du carré désignant son emplacement à la période désignée.

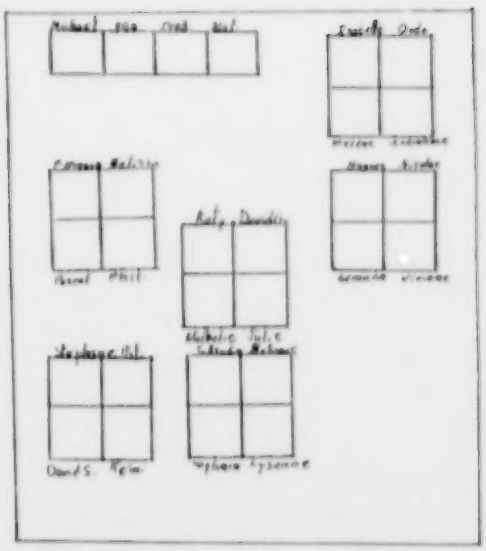
A la gauche de la grille apparaissent tous les renforçateurs retenus, classés d'après les étapes de l'activité de lecture, soit avant, pendant et après l'activité de lecture. Nous ajoutons un code formé d'une ou deux lettres, à certains renforcateurs. Ce code facilitera la

Tableau 3

Grille d'observation

AVANT LA TACHE:

- Presenter la tâche
- Presenter les attentes de l enseignante



PENDANT LA TACHE

- repondre à une question aussitôt qu elle est posee (code: Q)
- Renforcer un eleve verbalement (code: RV)

APRES LA TACHE:

- feliciter un eleve en particulier (code: F)
- Auto-evaluation (code: A)
- Evaluation du resultat par l enseignante (code: E)
- Inscrire une remarque accompagnee du nom de l eleve sur la copie corrigee (code: R)
- Afficher les resultats (code: AF)

consignation des résultats: par exemple lorsqu'en regardant l'enregistrement vidéo nous verrons l'enseignante répondre à la question de Marco, nous inscrirons la lettre " Q " dans le petit carré désignant son emplacement dans la classe.

4.6 L'enregistrement

Le moment venu de réaliser l'expérience, l'enseignante titulaire emprunte un appareil vidéo et l'installe dans la classe. C'est l'élément déclencheur de la participation des élèves. Leurs questions ne tardent pas. L'enseignante leur dit alors:

> Vous aimeriez être filmés? J'ai en effet l'intention de le faire. Je vous donne les raisons. J'étudie présentement à l'université et je dois faire un travail auprès d'un groupe d'élèves. Je vous ai choisis parce que je suis certaine que vous pouvez m'aider. Etes-vous d'accord?

L'enseignante précise l'importance de ce travail pour la poursuite de ses études. Elle dit qu'elle filmera les périodes d'ateliers, et que les ateliers seront en lecture. Elle propose un essai avec la caméra.

> Si vous le voulez bien nous allons faire un essai ce matin. Pendant 15 minutes, je ferai fonctionner la caméra, nous verrons ce que nous faisons de correct et ce que nous devons améliorer. Tu sais que sa caméra est très sensible au bruit, alors je

te demande de déplacer ta chaise délicatement et de ne pas parler inutilement. Nous regarderons ensuite le bout de film ensemble.

Le visionnement de l'enregistrement vidéo permit de voir des élèves faisant des saluts à la caméra, des déplacements inutiles, des bruits insolites. Par contre ce qui avait été demandé avant l'enregistrement, soit éviter le bruit avec les chaises et le babillage, étaient respectés . L'objectivation permit de déceler les points à améliorer et à demander une deuxième période de "pratique".

Nous allons faire une deuxième période de pratique comme vous le souhaitez. Si tout va bien nous commencerons l'enregistrement officiel dès lundi.

Déjà à la fin de la deuxième période d'enregistrement, les enfants oublient la caméra et deviennent naturels dans leur comportement.

Mentionnons qu'un problème d'espace se pose pour l'enseignante. Il faut placer tous les bureaux des élèves dans le champ de vision de la caméra. Elle place alors la caméra sur un trépied dans un coin arrière de la classe et place une table dans le coin opposé à l'avant. Compte tenu de la présence de vingt-huit élèves dans cette classe, la proximité des bureaux des élèves est un léger handicap lors des déplacements des élèves. L'enseignante place alors les bureaux

en fonction de la caméra que quelques minutes avant l'enregistrement et elle les replace tout de suite apres la période.

L'enseignante ne devait rien negliger afin de s'assurer la réussite de l'expérimentation. Ainsi s'est-elle préparée une feuille de route, sur laquelle toutes les opérations relatives aux tâches de l'enseignante apparaissent (tableau 4).

4.7 Le contenu des ateliers de lecture.

La semaine precédant le premier enregistrement, l'enseignante présente les activités des ateliers de lecture aux élèves de la classe afin de s'assurer que chacune des tâches soit bien comprise.

Ordinateur.

Je vais faire une démonstration du programme devant toi. Je te montre les commandes à faire et j'ai écrit ces commandes sur une feuille que tu pourras consulter quand ton tour viendra à cet atelier.
Tu dois découvrir un animal d'après certains indices, soit sa nourriture, son habitat, ses habitudes de vie etc...Tu peux choisir le nombre d'indices que tu veux, mais tu dois découvrir le plus d'animaux possible.

Tableau 4

Feuille de route

- installer la caméra
- vérifier la cassette et les fils à brancher
- démarrer l'ordinateur
- assigner les groupes aux bons endroits
- permettre aux enfants de prendre le matériel nécessaire
- Expliquer les consignes et les exigences

- Ateliers

- Présentation de la bande dessinée par l'équipe assignée à ce travail
- Auto-évaluation
- Evaluation (enseignante)
- Féliciter un élève en particulier
- Afficher les résultats

Mes sens.

Tu vois du nouveau matériel. Je te le montre afin de te familiariser avant la période d'ateliers. Il y a des petites enveloppes de sucre, de miel, de vinaigre, de sauce soya, de sel, etc.,pour goûter. Il y a des petits pots opaques que tu devras ouvrir et sentir, attention ne soulève pas la ouate. Pour écouter, tu devras utiliser le baladeur, et si on te demande de te regarder, un grand mirroir t'attend à l'arrière de la classe. Un tampon encreur servira à faire tes expériences du toucher.

Regarde le petit cahier noir, toutes les consignes s'y trouvent. Tu devras bien lire les consignes si tu veux réussir ton travail. La maman de David sera toujours avec toi à cet atelier pour répondre à tes questions et te donner le matériel nécessaire.

Animal

Tu as lu sur ton animal préféré la semaine dernière. Tu te souviens que chacun a choisi un animal différent. Tu auras à compléter une fiche sur l'animal que tu as choisi. Tu peux utiliser les sources de références placées à l'arrière de la

classe.

Texte à illustrer

Tu auras une feuille de route bleue sur laquelle les consignes sont écrites. De plus, tu auras une enveloppe dans laquelle se trouve trois histoires, séparées en trois parties chacune. Tu auras besoin d'une feuille non lignée, elle se trouve avec le matériel de cet atelier.

Texte en ordre.

Tu reçois un partie seulement d'un texte. Les autres membres de ton equipe possèdent les autres parties. Tu dois illustrer ta partie de texte et reconstituer l'histoire à l'aide de ton dessin et celui de tes amis. Ton équipe devra raconter l'histoire dans l'ordre à toute la classe.

Closure

Des histoires te sont presentées. Tu dois ajouter les mots qui manquent. Tu as déjà fait ce genre de travail, tu comprends?

Mots bizarres

Des histoires te sont présentées, dans lesquelles on a mis des mots bizarres. Tu dois entourer tous les mots bizarres que tu rencontres (l'enseignante donne quelques exemples) .

La présentation de l'ensemble des travaux d'ateliers à toute la classe permet de gagner du temps lors de la réalisation de ces travaux. Plusieurs questions surgissent d'une première présentation et les réponses données par l'enseignante rassurent les élèves. Il y a quand même une présentation spécifique, prévue pour chaque groupe de travail juste avant chacune des périodes.

Tout le matériel se trouve sur une étagère, sur laquelle chaque nom d'atelier se retrouve tel qu'écrit sur la roulette d'ateliers. Ainsi les élèves vont chercher le matériel nécessaire sans l'intervention de l'enseignante.

Le matin du premier enregistrement, les élèves répondent au pré-test sur l'évaluation de leur attitude en lecture. L'enseignante enregistre les résultats des élèves selon leur groupe d'ateliers et donne un numéro à chacun d'eux afin de préserver leur anonymat. Ainsi, au tableau 5, les premiers numéros représentent les élèves les plus forts. Après compilation, nous obtenons un total de 1372 points sur 1680 points au total (tableau 5).

Tableau 5

Résultats d'attitudes au prétest
d'après la grille d'attitudes en regard de la lecture

élèves																						total
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		59
2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2		56
3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	1	3	2		50
4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2		54
5	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		57
6	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2		54
7	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	1	1	2		46
8	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2		49
9	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3		53
10	2	2	3	1	3	2	1	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2		47
11	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3		55
12	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2		46
13	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		57
14	2	3	1	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2		46
15	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2		31
16	1	1	3	2	3	3	2	2	3	1	3	1	1	3	3	1	1	3	3	3		43
17	2	3	2	2	3	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3		47
18	3	2	3	2	3	2	3	2	1	2	2	3	3	2	2	3	3	1	2	2		46
19	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		56
20	3	2	2	3	2	1	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3		49
21	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3		51
22	2	2	2	2	2	3	1	2	2	3	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1		39
23	2	3	3	3	3	2	1	3	2	2	3	3	2	3	3	1	3	2	3	3		50
24	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	1	3		48
25	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3		53
26	2	2	3	3	2	1	1	1	3	1	2	2	1	2	3	3	1	1	2	3		38
27	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	1	2	3		48
28	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2		48

Résultats: 1372 points/1800

4.8 L'experimentation

L'enseignante suit la feuille de route et tout se déroule normalement. Cependant, lors de la présentation des attentes de l'enseignante: non dévoilées jusqu'à ce jour ; une question se pose: " Qu'est-ce que ça va faire si je dépasse les objectifs maximums prévus?" Elle lui répond alors qu'il se méritera la cote 1+, ce qui satisfait l'élève et d'autres qui disent: " je vais essayer d'avoir la cote 1+". Les élèves apprécient se donner une cote d'efforts et attendent impatiemment leurs résultats. Ces cotes d'efforts et de rendement sont inscrites dans une fiche conçue à cette fin (tableau 6).

Après la quatrième période d'enregistrement, les élèves reçoivent comme à l'habitude la copie de leur travail. Cependant les élèves qui travaillent à l'ordinateur ne se trouvent pas à recevoir une copie de leur travail, donc aucune trace de leurs efforts sauf sur la feuille des résultats affichés. Ces élèves demandent: " Est-ce qu'on pourrait avoir une feuille sur laquelle tu écrirais la cote qu'on a eue à l'atelier ordinateur?" L'enseignante leur répond que dès demain ils recevraient cette feuille (tableau 7). Les élèves de

Tableau 5

Résultats de l'auto-évaluation
et de l'évaluation par l'enseignante
pour les sept périodes d'ateliers

élèves	1		2		3		4		5		6		7	
1	A	1	A	1	A	1	A	1+	A	1+	A	1+	A	1+
2	A	1	A	1	A	1	A	1+	A	1+	A	1+	A	1+
3	A	1	A	1	A	1+	A	1	-	-	A	1+	A	1
4	A	1	A	1	A	1+	A	1	A	1	A	1+	A	1
5	A	1	A	1	A	1	A	1+	A	1+	A	1+	A	1+
6	B	3	A	1	A	1+	A	1	A	1	A	1	A	1+
7	B	1	B	1	A	1+	A	1	B	1	A	1+	A	1
8	B	1	A	1	A	1+	A	1	A	1	A	1+	A	1
9	A	1	A	3	A	1	A	1	A	1+	B	1	A	1
10	B	1	B	1	A	1	A	1	A	1+	A	1	A	1
11	A	1	B	3	A	1	A	1	A	1+	A	1	A	1
12	B	1	A	3	B	1	A	2	A	1+	A	1	A	1
13	B	2	A	1	A	1	A	1+	B	1	A	2	A	1
14	B	2	-	-	A	1	A	1+	B	1	B	3	A	3
15	B	2	-	-	A	2	A	1+	B	1	A	1	B	1
16	-	-	A	1	A	2	A	1	B	1	A	2	A	1
17	A	3	A	1+	A	1	A	2	A	2	A	1	A	1
18	A	2	A	1+	A	1	A	2	A	1	A	1+	A	1+
19	A	1+	A	1+	A	1	A	2	A	1	A	3	A	1
20	B	3	A	1+	B	3	A	2	A	2	A	2	A	1+
21	A	1	A	2	B	2	A	1	B	1	A	1	A	1+
22	A	3	B	3	A	1+	A	2	A	2	A	1	A	1+
23	A	3	-	-	A	1+	E	5	A	2	A	1	A	1+
24	A	n	A	3	A	2	A	2	A	2	A	1	A	1+
25	A	1+	B	2	A	1	B	1	A	1	A	1	A	1
26	A	1+	D	2	A	1	A	1	C	5	-	-	B	3
27	A	1+	B	1	A	1	A	1	A	1	A	1	A	1+
28	A	1+	B	1	A	1	B	1	B	1	A	1	A	1

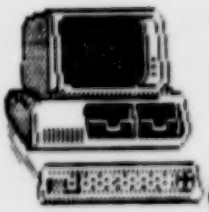
Légende: lettre pour l'auto-évaluation
A: la plus haute cote d'effort

chiffre pour l'évaluation de l'enseignante
1+: la plus haute cote de rendement

- représente l'absence de l'élève

Tableau 7

nom:



Atelier
Ordinateur

Cote:

l'atelier des sens font la même demande et reçoivent aussi une fiche à cette fin (tableau 8). Des feuilles de résultats accompagnées de félicitations sont aussi remises à tous les élèves ayant vécu ces ateliers auparavant.

Après chaque période d'ateliers, l'enseignante visionne l'enregistrement vidéo, compte le nombre de fois où elle a répondu aux questions des élèves, ainsi que le nombre de renforcements. Elle consigne ces résultats dans la grille prévue à cette fin (tableau 3). De plus, elle fait la compilation de ces données sur une feuille de compilation (tableau 9).

A la fin des sept périodes d'ateliers, les élèves répondent au même questionnaire sur l'évaluation de leur attitude par rapport à la lecture.

Aucun obstacle majeur ne s'est présenté au cours de l'expérimentation. Nous avons appliqué presque parfaitement le plan d'intervention prévu. Les élèves semblaient très encouragés et donnaient des résultats supérieurs aux autres groupes (ceux de l'an dernier) ayant vécu ces activités. Nous entrevoyons des résultats positifs, soit une augmentation du goût de lire des élèves. Allons voir si nos prévisions se sont avérées justes.

Tableau 9

nom:

Atelier

" mes sens "

Cote:

Tableau 9

Nombre de questions et de renforcements verbaux accordés aux élèves au cours des sept périodes d'ateliers

élèves	questions								renforcements							
1	8	5	*	1	3	5	2	23	0	3	*	1	1	1	2	8
2	5	2	*	1	2	3	4	17	0	4	*	1	2	1	2	10
3	0	*	2	0	0	1	5	8	2	*	1	1	0	3	1	8
4	0	*	3	0	0	2	5	10	2	*	3	1	0	1	2	8
5	3	3	*	1	2	1	1	11	0	2	*	1	1	1	3	9
6	5	4	*	1	1	1	1	13	1	1	*	2	2	1	3	10
7	0	*	1	0	2	1	2	8	2	*	0	2	0	2	2	8
8	3	*	3	0	2	0	0	7	2	*	0	2	0	2	0	6
9	*	1	0	0	0	0	0	1	*	2	2	2	1	1	1	9
10	*	0	0	0	1	4	1	6	*	4	2	3	2	1	1	13
11	*	2	3	1	1	3	2	12	*	3	2	3	1	2	1	12
12	*	3	1	1	1	2	1	9	*	3	1	2	2	1	2	11
13	3	5	0	1	3	2	*	14	1	2	2	6	1	1	*	13
14	5	A	1	1	3	6	*	16	1	A	6	4	1	1	*	15
15	4	A	2	1	1	1	*	9	0	A	3	6	2	1	*	12
16	A	2	0	1	6	1	*	9	A	3	4	4	1	1	*	13
17	3	1	3	1	*	0	0	8	1	3	2	3	*	1	1	10
18	1	0	9	3	*	5	3	21	1	5	0	4	*	1	4	15
19	0	2	3	1	*	1	0	7	1	3	0	3	*	3	2	12
20	0	1	3	0	*	3	3	10	2	3	2	3	*	1	3	14
21	3	3	3	0	0	*	5	14	0	5	2	7	4	*	2	20
22	5	1	2	2	0	*	1	11	2	4	3	2	4	*	3	18
23	8	A	5	1	1	*	1	17	3	A	4	3	3	*	4	17
24	7	2	6	0	3	*	0	17	0	1	2	1	3	*	3	10
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende: * : la présence d'un parent à cet atelier

- : la présence de l'orthopédagogue à cet atelier

CHAPITRE V

Les résultats de l'expérimentation et l'analyse

Dans ce dernier chapitre, nous présentons les résultats de notre expérimentation. Nous analysons les résultats pour chacune des équipes de travail ainsi que les résultats individuels. Un retour au cadre théorique permet de voir ce qui devrait d'une part être maintenu et d'autre part ce qui pourrait éventuellement être corrigé dans une recherche analogue. Ensuite, nous discutons chacun des renforçateurs retenus relativement à leur pertinence et à leur effet au cours de l'expérimentation.

5.1 Les résultats de l'expérimentation

Tel que prévu, nous avons réussi à appliquer systématiquement le programme de renforcement relatif au goût de lire. Nous avons observé d'ailleurs que, à chaque période d'ateliers de lecture, les enfants ont hâte de faire le travail proposé. Visiblement la tendance à l'approche envers la lecture semble augmentée. Nous anticipons des résultats significatifs au post-test d'après l'attitude des élèves. Chacun se met tout de suite à la tâche et veut dépasser les objectifs énoncés. Par exemple si nous demandons de compléter

quatre textes de closure pour obtenir la cote 1, on veut en réussir cinq afin d'obtenir la cote 1+. Atelier après atelier le même scénario se répète. Intuitivement du moins, le goût de lire semble s'améliorer dans l'ensemble.

L'expérience terminée, nous administrons le post-test sur le goût de lire des élèves. Les résultats dans leur ensemble révèlent peu de changement du goût de lire, soit 1352 points sur un total de 1600 points (tableau 10). Quoique nous nous attendions à des résultats encore plus significatifs, nous les considérons positifs compte tenu des attentes élevées de l'enseignante pour chacune des tâches de lecture.

5.2 L'analyse

Examinons plus en détail ce qui s'est passé. D'abord si nous faisons un tableau de distribution des résultats (tableau 11), nous constatons qu'il se produit un changement entre le moment où le prétest est donné et le moment où le post-test est donné. Nous croyons que ce changement dans la répartition des résultats (voir principalement les catégories supérieures et inférieures) indique que l'expérimentation a produit des effets.

quatre textes de closure pour obtenir la cote 1, on veut en réussir cinq afin d'obtenir la cote 1*. Atelier après atelier le même scénario se répète. Intuitivement du moins, le goût de lire semble s'améliorer dans l'ensemble.

L'expérience terminée, nous administrons le post-test sur le goût de lire des élèves. Les résultats dans leur ensemble révèlent peu de changement du goût de lire, soit 1352 points sur un total de 1600 points (tableau 10). Quoique nous nous attendions à des résultats encore plus significatifs, nous les considérons positifs compte tenu des attentes élevées de l'enseignante pour chacune des tâches de lecture.

5.2 L'analyse

Examinons plus en détail ce qui s'est passé. D'abord si nous faisons un tableau de distribution des résultats (tableau 11), nous constatons qu'il se produit un changement entre le moment où le prétest est donné et le moment où le post-test est donné. Nous croyons que ce changement dans la répartition des résultats (voir principalement les catégories supérieures et inférieures) indique que l'expérimentation a produit des effets.

Tableau 10

Résultats d'attitudes au post-test
d'après la grille d'attitude en regard de la lecture

élèves																						total
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		59
2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2		48
3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2		51
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		59
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		59
6	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	1	2	2		48
7	2	1	1	2	1	3	2	1	1	1	2	2	3	1	1	2	2	1	3	1		33
8	3	2	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2		51
9	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3		51
10	2	1	2	3	3	2	1	2	3	2	3	3	2	3	2	1	3	2	3	2		43
11	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3		53
12	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2		46
13	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		50
14	2	3	3	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2	3	2	3	2	1	2	2		43
15	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2		46
16	2	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2		38
17	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3		49
18	3	2	2	1	1	3	3	2	1	3	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2		41
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	57
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		60
21	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2		48
22	2	1	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	1	2	3	1	2	2	1		34
23	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	2	3	2		52
24	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		38
25	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3		55
26	3	3	2	2	3	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	3	1	2	2		42
27	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	1	1	3	3	1	3	3		51
28	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	1	3		47

Résultats: 1352/1680

Tableau 11

Tableau de fréquence au prétest et au post-test

Résultats	Fréquence au pré-test	Fréquence au post-test
57-60	3	5
53-56	7	2
49-52	5	8
45-48	9	6
41-44	1	3
37-40	2	1
33-36	0	3
29-30	1	0

Afin de présenter autrement les résultats et de mieux saisir l'impact du renforcement, nous présentons un parallèle entre, les résultats moyens obtenus par les équipes d'une part, et, d'autre part, les moyennes des gestes de renforcement qui ont été posés pour chacune d'elle (tableau 12). Nous constatons alors que, sauf pour un cas, les résultats moyens des équipes sont directement proportionnels à la quantité de questions et de renforcements qu'il leur sont adressés.

Tableau 12

Tableau des moyennes par equipe

	pre	post	diff.	quest.	renf.	total
1re	55	55	0	15	9	24
2e	52	48	-4	9	8	17
3e	50	48	-2	7	11	18
4e	44	45	+1	12	13	25
5e	50	52	+2	12	13	25
6e	46	43	-3	15	16	31
7e	46	48	+2	-	-	-

Legende: pre= resultats obtenus au pretest, tableau 5
post= resultats obtenus au post-test, tableau 10

diff= difference entre les resultats du pretest et du post-test

quest= nombre de questions repondues lors des periodes de lecture, tableau 9

renf= nombre de renforcements accordes lors de periodes de lecture, tableau 9

total=total des questions repondues et renforcements accordes

- = presence permanente de l orthopedagogue

Pour la premiere equipe, nous notons aucune difference entre le pretest et le post-test. Ceci peut indiquer un effet de plafond de la part de ce groupe. Pour les equipes quatre, cinq et six, là ou le nombre de renforcements et de questions répondues fut plus grand, la différence entre les résultats du prétest (tableau 5) et du post-test (tableau 10) montre un résultat positif. Par contre pour les équipes deux et trois, là ou le nombre de renforcements et de questions répondues fut moindre, nous avons enregistré un resultat négatif entre les deux tests d'attitude. Ainsi nous pouvons constater d'apres ces résultats, que plus nous avons accordé de renforcements à l'équipe, plus les résultats de cet équipe ont été positifs.

Contrairement à ce qui se produit dans le cas des résultats d'ensemble, on constate ici que le sixième groupe fait exception. Nous formulons alors quelques hypothèses. Peut-être qu'un élève du groupe a pu avoir une influence negative dépassant l'influence des renforcements, peut-être que ce groupe était presque aussi faible que le dernier groupe et que l'aide apportée n'était pas suffisante pour ce groupe, enfin il est possible que ce groupe ait terminé par l'activité à l'interieur de laquelle ils se sentaient le moins à l'aise et qu'ils ont répondu au questionnaire d'attitude en rapport avec cette derniere activité.

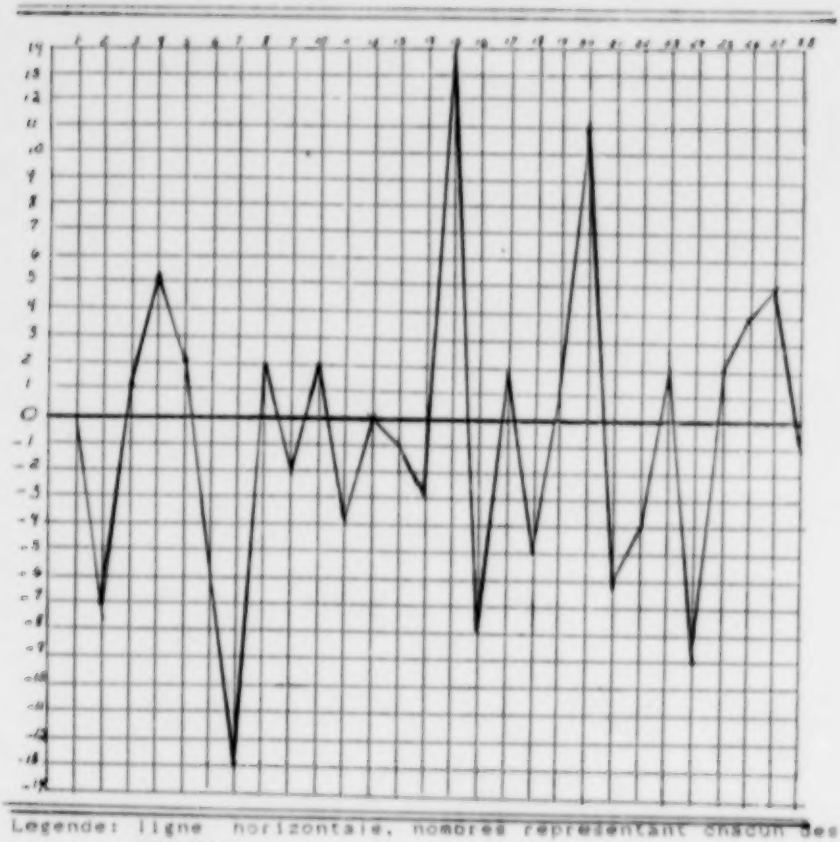
Afin d'analyser les résultats individuels des élèves, nous construisons un graphique permettant de visualiser ces résultats (tableau 13).

A la lumière du cadre théorique, nous nous interrogeons. Ce que nous prévoyons, soit que des élèves réussissent mieux dans des conditions stimulantes fut vrai. Cependant les réponses au post-test ont indiqué une hausse du goût de lire chez 50% des élèves et une baisse du goût de lire chez l'autre 50%.

Nous nous arrêtons sur les élèves ayant enregistré des écarts importants. L'élève portant le numéro sept, dont le graphique indique un écart significatif, soit une baisse de 13 points, nous intrigue. Nous observons pourtant que cet élève réussit au-dessus de la moyenne dans sa classe, il a toujours un livre à la main aussitôt un travail terminé et ses temps libres sont occupés presque exclusivement par la lecture.

Tableau 13

Graphique représentant les écarts
entre les résultats du prétest et du post-test



Légende: ligne horizontale, nombres représentant chacun des élèves

ligne verticale, le nombre de points

Par contre, on peut remarquer deux autres élèves dont leurs sommets sont dans le sens contraire. Il s'agit des numéros 15 et 20, ayant augmenté leur goût de lire de 15 points et de 11 points. Ces élèves faisaient partie des élèves moyens. L'un d'eux avait obtenu que 31 points sur 60 au prétest et affirmait souvent ne pas aimer la lecture. A la fin de l'expérimentation, cet élève se disait bien meilleur en lecture et qu'il aimait mieux lire qu'avant.

Le tableau révèle que des élèves forts ont diminué leur goût de lire tandis que d'autres l'ont augmenté. N'est-il pas rare que l'on demande aux élèves forts de produire davantage au primaire? Nous connaissons depuis quelques années des groupes de douance au niveau secondaire, mais les groupes demeurent hétérogènes au primaire. On sait pourtant que l'on peut exiger plus de la part de certains élèves. Pour permettre à ces élèves de "cotoyer" l'effort, il nous a semblé important de prévoir un travail d'enrichissement pour ces élèves. Il semble toutefois que certains de ces élèves aient diminué leur goût de lire, peut-être à la suite de plus grandes exigences.

Précisons que les tâches au niveau des ateliers sont progressives, et que tous les groupes peuvent se rendre le

plus loin possible. En fait les attentes de l'enseignante sont différentes d'un groupe à l'autre dépendant du niveau de maîtrise de la lecture des élèves. L'élève peut atteindre l'objectif fixé presque "sur mesure" pour lui, mais il peut en tout temps le dépasser, ainsi un élève peut se voir changer de groupe d'après ses résultats.

Nous constatons que la stratégie pédagogique elle même des ateliers structurés influence les résultats. Cette façon de travailler la lecture représente en elle-même une approche renforçante, car elle favorise un meilleur contact individuel avec les élèves, et des interventions plus nombreuses compte tenu de la présence de deux personnes supplémentaires dans la classe.

5.3 Le retour au cadre théorique

Un retour au cadre théorique permet d'avancer certaines hypothèses: l'effet de prestige touche-t-il l'ensemble des élèves? La lecture gratuite avait-elle une place dans cet expérimentation? L'élève a-il associé goût de lire aux seules tâches de lecture vécues en atelier oubliant les autres lectures pour son plaisir?

L'expérimentation a mis l'accent sur les étapes de la lecture et sur la motivation dont l'effet privilégié était l'effet de prestige. Pourtant au premier chapitre, nous avons cité d'autres effets de la lecture selon Steiger (1979), soit l'effet instrumental et l'effet de répit. Dans la recherche, l'effet de prestige était de loin le plus valorisé. Si on arrivait à une performance quelconque, on avait la plus haute cote, on voyait cette cote affichée, on était félicité et on pouvait s'accorder une très belle cote d'effort. Ces interrogations nous ont amené à formuler quelques questions et tenter d'apporter des éléments de réponse.

Question 1. L'effet de prestige touche-t-il l'ensemble des élèves?

L'élève numéro sept démontre clairement son indifférence à cet effet vis-à-vis son goût de lire. Cet élève aurait trouvé beaucoup plus de plaisir à lire des textes choisis par lui-même selon ses intérêts.

Mentionnons que les élèves portant les numéros 25-26-27-28, ont augmenté leur goût de lire plus que tous les autres groupes. Ces élèves formaient le groupe le plus faible et profitaient de l'aide de l'orthopédagogue tout au long de leur

travaux. La valorisation de ces derniers par des résultats supérieurs à leurs résultats précédents semblent les avoir atteints plus que d'autres élèves.

Il est évident que l'effet de prestige favorise une meilleure application de la part des élèves dans des tâches imposées, cependant leur accorder tout le mérite serait exagéré. Les résultats portent à croire qu'une pression trop grande sur certains élèves (exigences élevées) peut diminuer leur goût pour cette matière. Ce qui semble paradoxal, c'est qu'alors que nous avons pensé à des exigences trop élevées envers certains élèves (d'après les résultats au post-test), ces mêmes élèves n'ont pas pour autant montrer une tendance à l'évitement telle qu'expliquée au chapitre 2. Nous pouvons supposer que la grille d'attitudes en regard de la lecture pouvait contenir certaines faiblesses.

Question 2. La lecture gratuite avait-elle sa place dans l'expérimentation?

Tous les travaux des sept ateliers de lecture étaient imposés. Il n'y avait donc aucune place pour la lecture gratuite, même pas à la fin de la période car l'élève pouvait toujours aller plus loin dans son travail imposé. Il ne pouvait jamais dire qu'il avait fini.

Il y aurait eu plus de chance d'atteindre un plus grand nombre d'élèves en plaçant un ou deux ateliers de lecture gratuite parmi les autres ateliers dont les tâches étaient imposées. Il ne faut pas oublier le fait que des élèves lisent pour leur survie tandis que d'autres lisent pour leur plaisir avant tout. Toutefois pour une activité de lecture gratuite il faudrait aussi prévoir un plan de renforcement, peut-être différent de celui suggéré pour des activités imposées, mais tout aussi motivant. Une étude de Ginette Tremblay (1984) sur la lecture gratuite pourrait éventuellement servir de référence à ce sujet.

Question 3. L'élève a-t-il associé "goût de lire" aux tâches imposées?

Au cours des jours où se déroulait l'expérimentation, il y a eu des périodes de lecture libre comme les élèves en avaient régulièrement. Cependant la présentation de l'expérimentation a pu laisser croire aux élèves qu'il y avait un lien étroit entre prétest, expérimentation et post-test. De ce fait l'élève a pu répondre au post-test selon cette perception. Ils ont pu facilement associer lecture aux seules tâches de lecture imposées lors des ateliers de lecture, car pendant ces périodes les élèves étaient filmés, évalués et encouragés: cela voulait peut-être dire que leur enseignante voulait une réponse se rapportant uniquement à ce qui s'était

passe en atelier.

5.4 L'analyse des renforcateurs

A- Présenter la tâche

Avant chaque atelier on présenta la tâche à chacun des groupes d'élèves. Ceci permit de diminuer considérablement les questions relatives à la tâche. La répétition des consignes devint un peu lourde pour l'équipe la plus forte mais s'avéra nécessaire pour les autres groupes. L'enseignante demanda après trois périodes si cette façon de faire les aidait et les élèves(sauf les plus forts) donnèrent une réponse affirmative.

B- Présenter les attentes de l'enseignante

Ceci permit d'accroître le rendement des élèves. Ils voulaient tellement obtenir la meilleure cote qu'ils demandaient de rester à la récréation pour terminer leur travail. Les élèves moyens, qui ont tendance à perdre un peu de temps au travail (peu importe si le travail se réalise en atelier ou non) ne voulaient plus perdre une seule minute; même ces derniers se sont fait jouer un tour au premier atelier en pensant à la quantité de travail exigé et en oubliant la qualité. Ils se sont réajustés en voyant leur

cote de resultat baisser à cause du trop grand nombre d'erreurs dans leur production.

C- Répondre à une question aussitôt qu'elle est posée

Il est évident que répondre à la question le plus tôt possible encourage l'élève car en aucun temps il abandonne son travail, étant assuré d'une aide (il y a eu deux abandons au cours d'un travail de la part de deux élèves qui accusaient un retard académique important). Lorsque la démarche prévoit une telle possibilité d'aide, les élèves sont à l'aise de poser des questions sans peur d'être jugés, et cela améliore considérablement les rapports entre l'enseignante et les élèves.

D-Renforcer les élèves verbalement

Ce renforcement ne fit pas jouer les résultats à notre avis car les élèves de cette classe étaient habitués à ce type de pratique depuis trois étapes sur quatre dans l'année. Pour voir un changement il aurait fallu faire l'expérimentation en début d'année ou avoir recours à un groupe témoin.

E- Renforcer les élèves de façon non-verbale

La comptabilisation de ce renforcement fut abandonnée en cours d'expérimentation à cause de problèmes rencontrés.

En effet le visionnement montrait que presque chaque fois que l'élève recevait un renforcement verbal il recevait du même coup un renforcement non verbal: sourire, petite tape sur l'épaule , caresse dans les cheveux etc...

F- Permettre à l'enfant de s'évaluer

Il paraît évident que les élèves fournissaient des efforts valables d'après le tableau de consignation des cotes d'efforts (tableau 6).

Ils avaient hâte de dire leur cote d'effort à l'enseignante. Les élèves qui ont abandonné n'étaient pas contents de se donner une cote 5, mais ils n'ont abandonné qu'une seule fois leur travail en lecture au cours de l'expérimentation, alors que leurs abandons se produisaient plus souvent en dehors de ces périodes.

G- Féliciter un élève devant le groupe

Ce renforcement fut peu utilisé au cours de l'expérimentation. Après que l'élève se soit auto-évalué devant le groupe, ce qui prenait un certain temps, il était temps de passer à une autre activité. Il semble que les renforcements accordés au cours de l'expérimentation étaient suffisants.

M- Evaluer le rendement des élèves et leur remettre leur résultats la même journée

Comme on l'avait prévu dans l'élaboration du plan de renforcement, le rendement des élèves fut très élevé. Ce renforcateur semble avoir été très important. Cependant mentionnons que remettre les résultats la même journée n'était pas vraiment réaliste. Nous l'avons fait pour être fidèle à ce que nous avions prévu dans le plan d'expérimentation, mais pas toujours sans contraintes. S'accorder une journée de délai aurait facilité l'application de ce renforçateur. La vie de l'école exige beaucoup de flexibilité soit à cause des rencontres avec la direction au sujet des enfants en difficulté d'apprentissage, soit à cause des rencontres avec le psychologue, soit à cause des visites de parents, etc. Il faut donc s'accorder un délai d'une journée, ce qui ne devrait pas faire baisser la motivation tout en permettant à l'enseignante de corriger les travaux à la fin des cours.

5.5 Les réajustements

Pour toutes les équipes, peu importe leur force, nous avons attribué la cote 1, lorsque les élèves atteignaient nos exigences. Les résultats étaient alors presque tous sur des cotes 1, ce qui n'est pas vraiment réaliste. On aurait du

viser la cote 2 pour des exigences moins grandes ou encore une cote 3 pour des exigences encore plus basses. Les élèves auraient eu l'ambition d'atteindre ou de dépasser cette cote, et les résultats auraient été plus significatifs. Il aurait été essentiel d'informer les élèves que leur cote d'efforts pouvait bien être 1 alors que leur cote de résultats aurait pu être 3.

Par exemple à l'atelier ordinateur, on a accordé la cote 1 à l'équipe qui a totalisé 10 points et on a accordé la même cote à l'équipe ayant totalisé 6 points. Les exigences étaient en fonction de la force des élèves.

Au niveau de la grille construite pour consigner les renforcements, les renforcements après la tâche portaient un code. Ce code s'est avéré inutile, parce qu'après chaque période il y avait toujours les mêmes renforçateurs que l'enseignante exécutait en suivant la feuille de route. Il n'était pas nécessaire d'inscrire la lettre A dans la case de chacun des élèves (tableau 3) pour signifier l'auto-évaluation, car les élèves s'auto-évaluaient obligatoirement à la fin de la période de lecture selon le plan de renforcement.

Conclusion

Cette recherche faisait suite à des besoins: d'une part les élèves manquent de motivation pour l'école elle-même ou pour une matière en particulier. D'autre part le Ministère de l'éducation communique ses exigences concernant à la fois les nouveaux programmes, les enfants en difficulté d'apprentissage, la douance et l'informatique. Ceci nous avait conduit précédemment à élaborer une stratégie pédagogique nouvelle qui avait pris la forme d'ateliers structurés, stratégie conçue tout au long d'un processus de recherche personnelle et informelle. Comme la recherche formelle exige plus de rigueur, nous avons réduit notre champ d'intérêt à un seul élément de cette stratégie et donc au goût de lire chez les enfants du primaire.

Nous savons que l'apprentissage de la lecture repose sur les premières années de scolarisation de l'enfant. Toutefois les élèves arrivent à l'école avec des prédispositions et des attitudes différentes les uns des autres. Nous avons donc décidé de chercher comment développer des attitudes positives afin d'augmenter le goût de la lecture au primaire, ceci a été notre but.

La lecture, cet instrument essentiel aux futurs apprentissages de l'enfant suppose une habileté non pas à décoder seulement, mais à saisir la pensée de l'auteur, en d'autres mots, à comprendre le message afin de pouvoir le critiquer. Le nouveau programme d'enseignement se situe à la base de notre investigation en lecture. Il propose une méthodologie différente de par le passé, soit l'utilisation d'entrées en lecture. De plus, il demande à l'enseignante de faire connaître ces entrées à l'enfant, de lui montrer à les utiliser afin qu'il puisse devenir gestionnaire de ses stratégies de lecture et devenir ainsi un habile lecteur.

Chabot (1967) affirme que si l'enfant ne réussit pas en lecture, c'est qu'il ne le veut pas: un problème de motivation quoi! A ce sujet des recherches citées par Steiger (1979) identifient des raisons pour lesquelles les enfants lisent: certains lisent pour se sentir plus important, c'est l'effet de prestige; d'autres lisent pour leur survie, c'est l'effet instrumental; enfin d'autres lisent pour leur plaisir, c'est l'effet de répit.

En ce qui concerne la motivation, nous optons pour une école de pensée qui affirme que les comportements des enfants s'apprennent au contact des personnes et des événements qui les entourent. A partir des tenants de cette

école de pensée, nous cherchons ce qui peut motiver les élèves.

Mager propose d'abord de développer chez les élèves une tendance à l'approche envers la lecture. Une façon d'agir suggérée de définir l'objectif avec clarté, ensuite d'établir la démarche en vue de l'atteinte de l'objectif et finalement d'analyser ce qui s'est passé. De plus Buckley et Walker (1974) conseillent l'utilisation du renforcement car il joue un rôle important au niveau des attitudes à faire développer.

Ces données sur la lecture et la motivation servent de toile de fond à l'élaboration d'un plan de renforcement à l'intention des élèves du primaire. Ce plan est ensuite expérimenté auprès d'une classe de troisième année du primaire.

Nous utilisons une échelle d'attitudes afin de mesurer le goût de lire des élèves avant et après le plan d'intervention. Les résultats obtenus servent de base à notre analyse tant qu'à l'atteinte du but fixé. Afin de faciliter la collecte des données nous avons recours à l'enregistrement vidéo pour chacune des périodes pendant lesquelles s'est déroulée l'expérimentation, c'est-à-dire sept périodes de 40 minutes chacune.

Au niveau du plan de renforcement, nous retrouvons la définition des tâches de lecture et le attentes de l'enseignante. Mentionnons que ces dernières étaient plutôt élevées. Ensuite il y a deux évaluations à chaque période, soit une auto-évaluation au niveau de l'effort, et l'évaluation du rendement par l'enseignante. Pendant le travail l'enseignante et les deux autres personnes ressources (une orthopédagogue et un parent) s'engagent à répondre aux questions des élèves et à leur donner des renforcements verbaux.

L'attitude des élèves pendant ces périodes manifeste une tendance à l'approche. Ils travaillent de leur mieux, veulent tous dépasser les objectifs et ils demandent même quelle cote ils se mériteraient s'ils arrivaient à dépasser les objectifs fixés. Cependant les résultats des grilles d'attitudes ne montrent pas l'augmentation du goût de lire tel qu'anticipé. En effet 50% seulement des élèves ont maintenu ou augmenté leur goût de lire.

Certains élèves forts ont montré une diminution de leur goût de lire, par contre le groupe le plus faible est celui dont les résultats ont montré la plus grande augmentation de leur goût de lire. Cet état de fait nous porte à croire que

ou bien les attitudes des élèves sont d'ores et déjà tellement positives à l'égard de la lecture que, dans l'ensemble de la classe, il est difficile de l'augmenter. Ou bien l'instrument de mesure n'a pas réussi à déceler cette augmentation. Des résultats très élevés au prétest font pencher pour cette deuxième hypothèse. Par ailleurs, nous croyons que d'éventuelles recherches pourraient vérifier plusieurs autres hypothèses alternatives en rapport avec l'intervention elle-même. Par exemple il semble que l'effet de prestige ne touche qu'une partie des élèves seulement et que la lecture gratuite doit nécessairement faire partie des tâches de lecture si l'on veut rejoindre les élèves qui lisent pour leur plaisir avant tout.

Nous dressons tout de même un bilan positif du plan de renforcement, car il a profité à la moitié des élèves. De plus le rendement dans les tâches de lecture fût très bon (meilleur que celui enregistré avec les groupes précédents).

Nous sommes conscients que les résultats ne furent positifs qu'à 50% en ce qui a trait à l'objectif visé. Cependant nous devons aussi tenir compte des limites de la recherche. En effet le temps de l'expérimentation fut limité à 12 jours et l'intervention se produisit à la quatrième étape de l'année scolaire. D'autre part, une seule classe

comme groupe expérimental ne peut faire l'objet de généralisation mais peut cependant apporter des pistes en vue de recherches futures.

Lire représente un apprentissage de base dont aucun ne saurait se passer. Ainsi tous les moyens possibles doivent être envisagés afin de donner le goût de lire aux enfants.

On pourrait comparer l'enseignement de la lecture et même l'enseignement de toute autre matière à une recette. Il faut de bons ingrédients pour réussir un bon plat: ce qui fait référence au matériel. Il faut que ces ingrédients soient bien liés les uns aux autres, dans l'ordre suggéré dans la recette: c'est la méthodologie. Enfin il faut une cuisson à la bonne température, soit un environnement adéquat: c'est ce qu'on pourrait comparer à la motivation. Peut-on négliger une seule des composantes sans risque d'échec? Il y a une relation très étroite entre le cognitif et l'affectif, et même ils s'entremêlent.

Le Ministère de l'éducation reconnait l'importance pour les enseignantes du primaire d'intervenir au niveau cognitif et au niveau affectif. Il donne plusieurs pistes au niveau cognitif mais très peu sur le plan affectif. Il semble selon les recherches de M. Morissette(1986) que d'une part la difficulté d'évaluer les résultats affectifs empêche

l'évolution des recherches en ce sens. D'autre part il semble que l'on voit des risques d'entrer dans un domaine privé de l'enfant. On a peur de voir imposer des valeurs ou des attitudes propres à l'enseignante avec qui ce dernier travaille. Pourtant on a recours à des spécialistes tels les psychologues ou les travailleurs sociaux sans cette méfiance.

Dans une étude citée au deuxième chapitre on pouvait découvrir pourquoi les élèves préféraient une matière: le premier critère résidait dans la personnalité de l'enseignante, ses attitudes vis-à-vis l'écolier, sa façon de communiquer et d'écouter. Nous avons donc à découvrir des façons d'intervenir au niveau affectif et la présente recherche constitue, nous le souhaitons, un pas dans cette direction.

APPENDICE A

Nom _____

Date _____

Trace un cercle autour du clown qui dit ce que tu ressens ou penses.

1. Quand mon professeur lit une histoire pour toute la classe, je me sens comme...

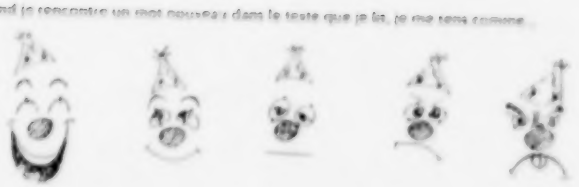
2. Quand je reçois un livre en cadeau je me sens comme...

3. Quand je lis des livres pour me distraire à la maison, je me sens comme...

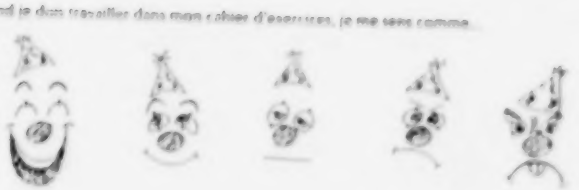
4. Quand on me demande de lire à haute voix devant la classe, je me sens comme...

5. Quand je dois lire à haute voix devant mon professeur, je me sens comme...

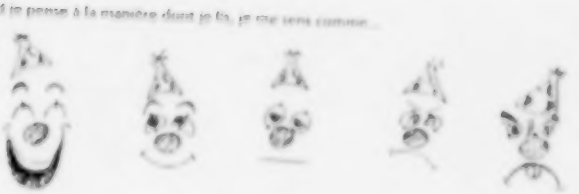
6. Quand je rencontre un mot nouveau dans le texte que je lis, je me sens comme...



7. Quand je dois travailler dans mon cahier d'exercices, je me sens comme...



8. Quand je pense à la manière dont je lis, je me sens comme...



9. Quand mes amis pensent à la lecture, je crois qu'ils se sentent comme...

10. Quand je lis, mon professeur se sent comme...

11. Quand je lis à haute voix devant mes amis, je pense qu'ils se sentent comme...

12. Quand je serai plus grand(e), je pense que j'aimerai la lecture comme...

APPENDICE B

ATTITUDE A L'EGARD DES MATHEMETIQUES

(Echelle revue)

Collègues,

Ecrivez, s'il vous plaît, votre nom, en haut à droite. Chacune des propositions de ce questionnaire exprime un sentiment qu'une personne particulière a à l'égard des mathématiques. Vous devez exprimer sur une échelle en 5 points, l'étendue de l'accord entre le sentiment exprimé dans chaque proposition et votre propre sentiment personnel. Les 5 points sont les suivants : désapprouve tout à fait (TAFD), désapprouve (D), sans avis (SA), approuve (A), approuve fortement (TAFA). Vous devez entourer la lettre (es) qui indique le mieux votre accord ou votre désaccord avec le sentiment exprimé dans chaque proposition tel que cela vous apparaît.

---

ex. Je suis toujours terriblement tendu en classe de mathématiques.

TAFD D Sa A TAF+

•2. Je n'aime pas les mathématiques et cela m'effraie d'être obligé d'en faire.

3. Les mathématiques sont très intéressantes pour moi et je prends plaisir à lire.

4. Les mathématiques m'ennuient et me fascinent.

5. Les mathématiques me sécurisent et en même temps elles me stimulent.

•6. Mon esprit est déconcerté et je suis incapable de penser clairement quand je travaille les mathématiques.

•7. Je me sens dans l'insécurité quand j'essaie de faire des mathématiques.

•8. Les mathématiques me rendent mal à l'aise, agité, irritable et impatient.

9. L'impression que j'ai des mathématiques est bonne.

•10. Les mathématiques ont sur moi le même effet que si j'étais perdu dans une jungle de nombre, dans

l'impossibilité de trouver mon chemin.

11. Les mathématiques sont une chose qui me donne beaucoup de plaisir.

•12. Quand j'entends le mot "mathématiques", j'ai un sentiment de répugnance.

•13. J'aborde les mathématiques avec un sentiment d'hésitation, résultant de la crainte de ne pas être capable d'en faire.

14. J'aime vraiment les mathématiques.

15. Les mathématiques sont un cours que j'ai toujours étudié avec beaucoup de plaisir à l'école.

•16. Je me sens nerveux rien qu'à la pensée d'avoir un problème de mathématiques à faire.

•17. Je n'ai jamais aimé les mathématiques et c'est le sujet que je redoute le plus.

18. Je suis plus heureux pendant un cours de mathématiques que pendant n'importe quel autre cours.

19. Je me sens à l'aise dans les mathématiques et je les aime beaucoup.

20. Je sens en moi une réaction précise et positive à l'égard des mathématiques; j'y trouve mon plaisir.

Echelle de 20 items de type Likert (1961) composée de 10 items positifs et de 10 items négatifs désignés par un astérique. Chaque item comporte 5 catégories de réponse (de tout à fait favorable à tout à fait défavorable), notées de 4 à 0 pour les items favorables et de 0 à 4 pour les items défavorables. Un score élevé est le signe d'une attitude très favorable à l'égard des mathématiques.

Fidélité = 0,94

Bonne validité

APPENDICE C

Grille des attitudes en regard de la lecture

Nom: _____
Date: _____

Trace un cercle autour du mot qui dit ce que tu penses.

*1. Je suis très nerveux pendant la lecture à l'école.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

*2. Ça m'ennuie d'être obligé de lire.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

3. Lire est très intéressant pour moi et j'ai du plaisir à lire.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

4. Lire m'amuse.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

5. Je découvre plein d'informations quand je lis et en même temps ça me donne le goût de lire encore plus.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

*6. Je suis incapable de comprendre vraiment le sens de mes lectures.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

*7. J'ai peur de ne pas réussir quand je fais de la lecture.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

•8. Lire me rend mal à l'aise et impatient.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

9. Quand je pense à la lecture, je me sens heureux.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

•10. La lecture est comme une salade de mots, impossible de trouver ce que le texte veut dire.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

11. La lecture est une chose qui me donne beaucoup de plaisir.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

•12. Quand j'entends le mot "lecture",ça me dégoûte.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

•13. J'ai peur de lire parce que j'ai peur de ne pas comprendre.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

14. J'aime vraiment la lecture.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

15. En lecture, je travaille avec plaisir à l'école.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

•16. Je me sens nerveux juste à l'idée de lire.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

•17. Lire, c'est ce que je déteste le plus.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

18. Je suis plus heureux pendant la lecture que pendant n'importe quel autre cours.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

19. Je me sens à l'aise en lecture et j'aime beaucoup lire.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

20. Je me sens à l'aise quand je lis: j'y trouve du plaisir.

TOUJOURS PARFOIS JAMAIS

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALEXANDRE, V.
1971 Les échelles d'attitude. Paris: Editions universitaires.

BAMBERGER, R.
1975 Développer l'habitude de la lecture. Paris: Unesco.

BOYER, J-Y.
1980 Apprendre à lire et à écrire. Montréal: Editions Ville- Marie.

BUCKLEY, N.K. et H.M. WALKER.
1974 Comment modifier les comportements. Ottawa: Les Editions Saint-Yves.

CARON, C.
1987 L'application d'un programme de renforcement matériel comme moyen de motivation scolaire en exploration technique. Rapport de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières.

CHABOT, M.
1987 Apprendre à lire en trois mois:Pourquoi et comment?. revue Vie Pédagogique no 46. Gouvernement du Québec.

CONKLIN, E.
1984 Motivez les gens à agir. St-Hubert: Les éditions Un monde différent ltée.

Deweys, B.
1984 LE Behaviorisme Principes et bases. Montréal: Decarie editeur inc.

GAGNON, L.
1985 Les ateliers structurés, document inédit.

GAOUETTE, D. et J. TARDIF.
1986 Pourquoi des enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire?, revue Vie Pédagogique no 42, Gouvernement du Québec.

GAOUETTE, D. et J.TARDIF
1986 Comment faciliter la lecture du lecteur en difficulté? revue Vie Pédagogique no 44, Gouvernement du Québec.

GIASSON-LACHANCE, J.
1983 Apprentissage et enseignement de la lecture, Montréal: Editions Ville-Marie.

KRUMBOLTZ, J.D. et H. BRANDHORST KRUMBOLTZ. (traduit par
1975 M.Parrot-Remillard) Comment intervenir auprès des enfants, Québec: Les éditions St-Yves.

MAGER, R.F.
1979 Pour éveiller le désir d'apprendre, Paris: Bordas.

MORISSETTE, D.
1984 La mesure et l'évaluation en enseignement, Québec: Presses Université Laval.

STEIGER,R.C
1979 Les chemins de la lecture, UNESCO: Presses Universitaires de France.

TREMBLAY, G.
1984 Comment rendre les lectures gratuites efficaces au 2e cycle du primaire, Rapport de recherche inédit, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.